

ASSOCIACIONS FEDERADES
DE FAMÍLIES D'ALUMNES
DE CATALUNYA

aFFac

Alumnat i Jornada Escolar

Experiències, valoracions i propostes

estudi_



estudi_

Alumnat i Jornada Escolar: Experiències, valoracions i propostes

Alumnat i Jornada Escolar: Experiències, valoracions i propostes

1a Edició, desembre 2024

Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya, aFFaC

Cartagena 245, àtic
08025, Barcelona
affac@affac.cat
<https://affac.cat>

Autoria: Verónica Robles-Moreno, Aida Arroyo i Juanita Mesa.

Suport proposta metodològica: Analía Silberman i Mónica Ferré del GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural de la Universitat de Barcelona).

Edició i disseny: Lidón Gasull, Emma Santanach, Oriol Espinosa i Maria Morrerres.

Com citar aquest estudi: Robles-Moreno, V., Arroyo, A., Mesa, J. (2024). Alumnat i Jornada Escolar: Experiències, valoracions i propostes. aFFaC. <https://affac.cat/alumnat-jornada-escolar>



Robles-Moreno, V., Arroyo, A., Mesa, J. (2024). Alumnat i Jornada Escolar: Experiències, valoracions i propostes. By aFFaC. Is licensed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International License.

*Aquest document forma part del projecte **La Jornada Escolar a debat. Fase 2.** de les **Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya (aFFaC)** finançat pel **Departament d'Igualtat i Feminismes** de la Generalitat de Catalunya.*

ASSOCIACIONS FEDERADES
DE FAMÍLIES D'ALUMNES
DE CATALUNYA

aFFaC

Amb el suport del Departament d'Igualtat i Feminismes:



**Generalitat
de Catalunya**

«El contingut d'aquesta publicació és responsabilitat exclusiva de l'aFFaC,
i no reflecteix necessàriament l'opinió dels finançadors»

Volem donar les gràcies als centres educatius, AFA i, especialment, a tot l'alumnat que ha participat en aquest estudi. Nens i nenes, heu sigut els i les protagonistes del projecte Alumnat i Jornada Escolar. Les vostres opinions i experiències són imprescindibles per entendre millor les vostres necessitats i qüestionar de manera conjunta com està plantejada la jornada escolar actual. A més, sabem que heu dedicat part del vostre temps per contribuir en aquesta recerca. Per això, us agraïm sincerament la vostra col·laboració.

Índex



1. Introducció	10
2. Metodologia.....	14
3. Resultats	23
3.1. El matí	23
3.2. La jornada lectiva	33
3.3. El temps de migdia	55
3.4. La tarda	82
3.5. La nit	110
4. Conclusions	118
5. Bibliografia	124

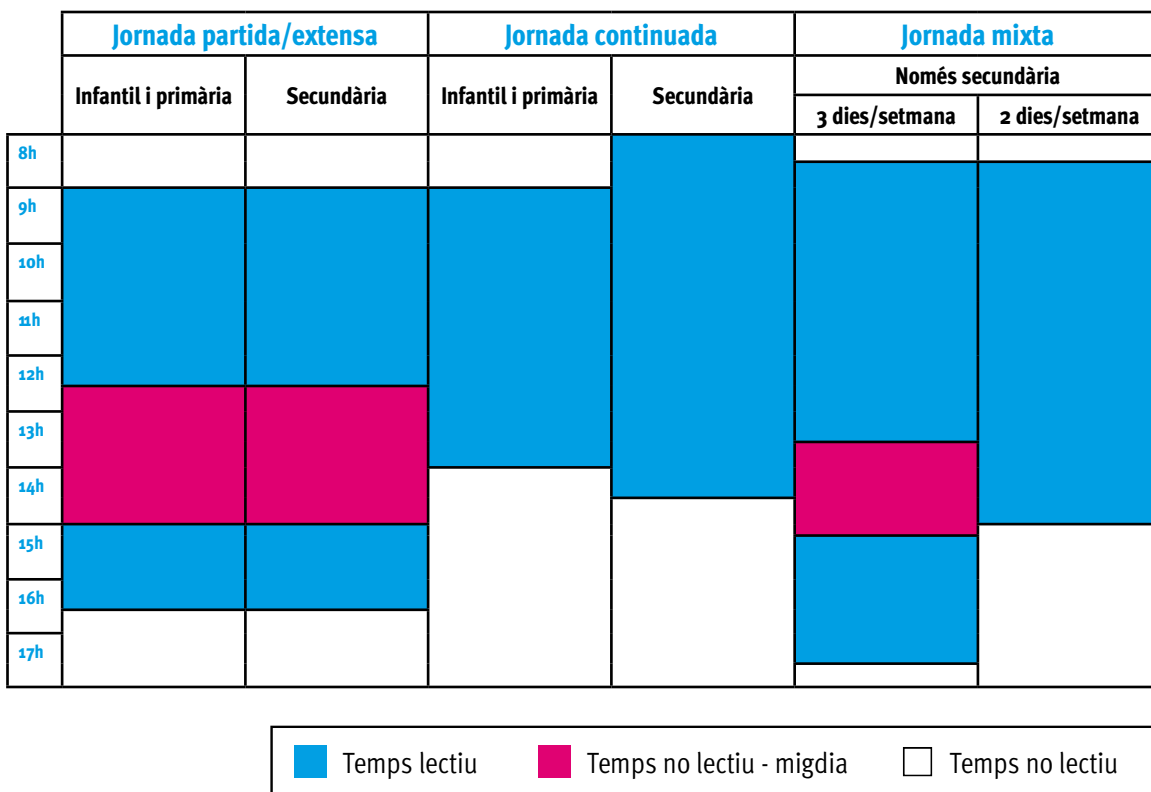
1. Introducció

La recerca social en general i l'educativa en particular requereixen abordar la complexitat socioeducativa incloent les diverses percepcions i valoracions de tots els actors implicats, així com les aproximacions metodològiques mixtes que facilitin la comprensió i descripció d'un fenomen socioeducatiu d'una manera integral ([Bagur-Pons et al., 2021](#)). En aquest sentit, si s'aborden fenòmens relatius a la infància i adolescència, els infants i adolescents tenen un rol central i el dret de ser escoltats, sigui amb l'objectiu de generar o modificar polítiques educatives o amb la finalitat de realitzar un bon diagnòstic.

Considerant això, amb el present estudi, [Alumnat i Jornada Escolar: Experiències, valoracions i propostes](#), l'aFFaC té com a objectiu contrastar les valoracions, significats i propostes dels infants i adolescents de l'últim cicle de primària i de l'ESO sobre la jornada escolar dels centres públics de Catalunya, a partir de l'anàlisi de la seva rutina diària tant dins com fora del centre educatiu, amb una metodologia mixta i considerant els punts crítics identificats en la primera fase de la investigació de l'aFFaC amb [La Jornada Escolar a debat: Més enllà del binomi partida-continua](#) ([Robles-Moreno et al., 2023](#)). Les eines metodològiques s'han dissenyat i adaptat a l'edat dels més de 570 infants i adolescents participants, vetllant perquè les dades i aportacions recollides reflecteixin amb precisió les percepcions dels diferents grups d'edat.

A tall de context, cal exposar que en el sistema educatiu públic de Catalunya actualment conviuen 3 models de jornada escolar. En el segon cicle d'educació infantil i a primària, hi ha la jornada partida i la jornada continuada (o compactada). A secundària, es troben aquests 2 tipus de jornada i una alternativa addicional que es dona principalment als instituts escola (IE): la jornada mixta. La diferència principal entre la jornada partida i la continuada, tant a infantil com a primària i secundària, recau en la pausa de migdia: a la jornada partida, l'activitat lectiva es divideix entre el matí i la tarda, amb un descans no lectiu al migdia. En canvi, en la jornada continuada, l'horari lectiu es concentra fins a les 14 h o 14:30 h (amb opció de servei de menjador, però no en tots els casos) i sense classes per la tarda. La jornada mixta, exclusiva de secundària, combina -generalment- 3 dies de jornada partida amb 2 dies de jornada continuada.

Figura 1: Tipus de jornada escolar a la xarxa pública de Catalunya en el 2n cicle d'infantil, primària i secundària obligatòria



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a les polítiques educatives sobre les jornades escolars a Catalunya, fa més de 12 anys que es va implementar la jornada intensiva a la secundària pública (**Departament d'Ensenyament, 2012**) i del pilot de les 25 escoles de primària pública amb jornada continuada -on només han participat en aquest pilotatge els centres que van decidir en el Consell Escolar formar-ne part, amb l'acord de les famílies, direccions, professorat i administracions- (**Departament d'Educació i Formació Professional, 2020**). A principis del 2024, el Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya va encarregar una avaluació de revisió d'evidències, implementació i impacte sobre la configuració horària de l'educació obligatòria a l'Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (**Ivàlua, 2024**).

A diferència dels centres de naturalesa pública, aquestes reformes horàries no s'han aplicat a la xarxa privada concertada, centres que generalment imparteixen els nivells de 2n cicle d'infantil, primària i secundària en el mateix centre educatiu amb una jornada partida per a tot l'alumnat. En canvi, a la xarxa pública, els centres educatius acostumen a diferenciar-se segons l'etapa educativa de l'alumnat en escoles (imparteixen infantil de 2n cicle i primària) i instituts (imparteixen secundària) mentre que els IE són una minoria dins el sistema públic (**4%**). El tipus de jornada escolar varia segons la tipologia de centre: la majoria d'escoles segueixen la jornada partida, mentre que la majoria d'instituts adopten la jornada continuada.

A més de la diferència en la jornada escolar entre les xarxes amb finançament públic, aquest curs escolar 2024/25, s'ha revifat el debat polític sobre els horaris escolars, destacant una altra desigualtat entre la xarxa pública i concertada: la diferència en la durada de la jornada lectiva escolar. Aquesta desigualtat es materialitza en la "sisena hora", que es manté vigent als centres privats concertats, mentre que a la xarxa pública, tot i ser introduïda en el curs 2006/07 (**Garcia de la Barrera, 2007**) en determinats territoris (poblacions de més de 10.000 habitants i capitals de comarca), es va eliminar l'any 2011, excepte en els centres de màxima complexitat.

A més del debat sobre la sisena hora, també s'hi afegeix el dels menjadors escolars, especialment pel que fa a la seva cobertura, disseny de l'espai i, sobretot, la seva finalitat. L'actual model de disseny i gestió està lluny encara de concebre aquest espai com educatiu i, per tant, de garantir-ne la gratuïtat i universalització en totes les etapes de l'educació obligatòria.

Aquest estudi s'emmarca, per tant, en un moment de revisió i reflexió sobre la configuració dels horaris escolars dels centres públics, així com en el debat sobre la necessitat d'ampliar la visió del sistema educatiu més enllà de la jornada escolar, cap a una perspectiva integral que permeti "*concebre els temps educatius sota una concepció d'educació a temps complet*" (**Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 2024, p.4**).

Per això, **Alumnat i Jornada Escolar: Experiències, valoracions i propostes**, pretén aportar informació rellevant per al debat i la presa de decisions en aquest àmbit, incorporant una veu que tendeix a no ser integrada: la d'infants i adolescents.

Els apartats que estructuraven l'estudi inclouen:

Metodologia: Descripció de les tècniques d'investigació utilitzades i adaptades a l'edat dels participants¹.

Anàlisi: Presentació i interpretació de les dades recollides en relació amb el que diu la literatura acadèmica, dividits en els següents subapartats: El matí abans d'iniciar la jornada lectiva, la jornada lectiva, temps de migdia i en acabar la jornada lectiva: la tarda i la nit.

Conclusions i propostes: Recull de les principals troballes i recomanacions que sorgeixen de l'estudi.

¹ Podreu trobar els instruments de recollida d'informació desenvolupats en format digital en el punt 3 dels Annexos Metodològics **aquí**.

2. Metodologia

La proposta metodològica d'aquest estudi de l'aFFaC ha sigut elaborada amb el suport d'Analía Silberman i Mónica Ferré del GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural de la Universitat de Barcelona).

Aquest estudi, a més d'abordar amb major complexitat i rigorositat el fenomen social de la jornada escolar i les seves implicacions incorporant la veu de l'alumnat, pretén dotar de més poder aquest grup històricament exclòs ([Bourke & Loveridge, 2018](#)).

Des d'aquest enfocament, la metodologia cerca analitzar i contrastar les valoracions, significats i propostes de l'alumnat sobre la jornada escolar, des de l'abordatge de les dimensions que van emergir rellevants en el primer estudi de l'aFFaC sobre la jornada escolar: aprenentatge i desenvolupament, temps educatiu lectiu i no lectiu, conciliació familiar i laboral amb perspectiva de gènere i diversitat territorial. A més, s'integra les dimensions de socialització i amiatat entre l'alumnat.

S'adopta un enfocament metodològic mixt, implementant 2 tècniques de recollida d'informació que es complementen². En primer lloc, s'ha fet una enquesta a l'alumnat que ha consistit en 2 formularis (1 per primària i 1 per secundària) amb preguntes relatives a les dimensions de l'estudi. En segon lloc, a partir dels resultats de l'enquesta, s'han realitzat els grups de discussió amb una part de l'alumnat que ha participat en l'enquesta per tal d'aprofundir en els aspectes clau. A més, els grups de discussió s'han dissenyat de manera que fossin un espai segur per als infants i adolescents, donant més poder i capacitat al grup en comparació amb el que succeeix a les entrevistes individuals, considerant les necessitats i habilitats pròpies d'aquesta etapa de desenvolupament ([Adler et al., 2019](#)).

Els guions dels grups focals, els formularis i la preparació de la recollida d'informació incorporen els principis d'igualtat i no discriminació, interès superior de l'infant, supervivència i desenvolupament i el dret a la participació formulats a la Convenció sobre els Drets de l'Infant (CDI) ([Nacions Unides, 1989](#)). En aquest sentit, a través dels grups de discussió, els infants i adolescents han exercit activament el seu dret a la participació i és mitjançant un llenguatge inclusiu i no sexista i la construcció d'un entorn segur que s'han respectat i fomentat els altres principis de la CDI. D'aquesta manera, s'han considerat les particularitats de l'alumnat, entenent que els infants i els adolescents no són "petits adults", sinó que són persones actives socialment, amb relacions socials, percepcions i significats.

² Podreu trobar els instruments de recollida d'informació desenvolupats en format digital en el punt 3 dels Annexos Metodològics [aquí](#).

Per altra banda, s'han adaptat totes les estratègies al grup d'edat específic, amb l'objectiu d'obtenir informació rellevant de manera òptima, a més d'aprofitar les aportacions com un exercici educatiu en si mateix, on l'alumnat pugui reflexionar i opinar sobre temes quotidians.

Per últim, la recollida de les percepcions i valoracions de l'alumnat s'ha implementat sota els protocols ètics adequats, que en el cas dels menors d'edat suposa l'autorització de la mare, pare o tutor legal, a més de l'autorització personal de l'alumne o alumna.

Cal assenyalar que, tal com està plantejat l'estudi, hi ha una limitació important relacionada amb el coneixement que les persones participants tenen sobre els objectius de l'estudi. Tant l'alumnat de jornada continuada com el de jornada mixta i partida és conscient que l'objectiu de l'estudi és analitzar les diferents modalitats de la jornada escolar. Atès el context actual de debats sobre possibles reformes educatives sobre aquest tema, és probable que aquest coneixement introdueixi un biaix en les respostes, especialment a causa de l'efecte test. Aquest biaix es produeix quan els i les participants, en saber que són avaluats sobre un tema específic, ajusten les seves respostes segons el que creuen que s'espera d'ells i elles o el que consideren favorable als seus interessos.

2.1. La mostra

Per a recollir les opinions de l'alumnat s'han seleccionat 5 centres educatius públics de Catalunya de primària i secundària obligatòria amb servei de menjador escolar. Per a la tria, s'han tingut en compte diferents criteris: el tipus de jornada –continuada, partida i mixta-; la tipologia i nivell de centre educatiu –escola, institut i institut escola-; el territori on s'ubica –urbà, semiurbà i rural-, el nivell de complexitat del centre i el nivell socioeconòmic –d'acord a la renda bruta mitjana per llar de la secció censal on està ubicat el centre educatiu-. A partir d'aquests criteris, s'ha convidat a participar a més de 20 centres educatius.

Finalment, s'ha comptat amb aquells centres que complien amb les característiques esmentades i que estaven disposats a participar. La recollida d'informació s'ha desenvolupat entre el gener i l'octubre de 2024.

Centres participants:

1. **Escola jornada partida** (comarca del Baix Ebre, província de Tarragona): Escola pública d'infantil i primària de màxima complexitat, d'una única línia per nivell, amb jornada partida i una direcció força favorable a aquest tipus de jornada. Està situada al nucli antic d'una ciutat d'uns 30 mil habitants i s'ubica a una secció censal amb una renda mitjana per llar classificada com mitjana-baixa.
2. **Escola jornada continuada** (comarca del Baix Penedès, província de Tarragona): Escola pública d'infantil i primària d'una línia, té una llarga trajectòria amb jornada continuada i una direcció molt favorable a aquest tipus de jornada. És una escola rural d'un municipi de menys de 2.000 habitants, però acull a alumnes de diferents municipis. És una escola situada a una secció censal amb una renda mitjana per llar classificada com mitjana-baixa.
3. **Institut jornada continuada** (comarca del Barcelonès, província de Barcelona): Institut Públic amb ESO i Batxillerat, té 3 línies a l'ESO amb jornada continuada. Des de fa 2 anys té servei de menjador. És un institut situat a un nucli urbà densament poblat i a una secció censal amb una renda mitjana per llar classificada com alta.
4. **Institut jornada partida** (comarca de la Segarra, província de Lleida): Institut públic amb ESO, Batxillerat i FP, amb 3 línies a l'ESO. Està situat dins del nucli urbà, però és un municipi rural d'uns 9 mil habitants. Té servei de menjador, extraescolars i transport escolar, ja que acull una part important d'alumnat que resideix fora del municipi. És un centre situat a una secció censal amb una renda mitjana per llar classificada com mitjana.
5. **Institut escola jornada mixta** (comarca del Maresme, província de Barcelona): Institut escola públic de màxima complexitat, situat en una zona urbana d'un municipi d'aproximadament 130.000 habitants, on els nivells d'infantil i primària fan jornada partida i l'alumnat d'ESO fa 3 dies jornada continuada i 2 dies jornada partida. A primària i secundària tenen 2 línies. És un centre situat a una secció censal amb una renda mitjana per llar classificada com mitjana.

A continuació es detallen les tècniques de recollida d'informació utilitzades i la seva mostra en cadascun dels 5 centres educatius.

2.2. Enquesta

S'ha seleccionat aquesta tècnica com a punt de partida de la recerca per tal de conèixer quina era la tendència pel que fa a les rutines, opinions i valoracions de l'alumnat sobre la seva [jornada escolar](#). Aquesta enquesta no té l'objectiu de generar resultats estadísticament significatius, sinó que pretén aproximar-se al fenomen abans d'aprofundir en els grups de discussió amb l'alumnat participant.

Per a la seva construcció, s'ha elaborat un mapa de dimensions i subdimensions en funció dels resultats del primer estudi³. A partir d'aquest mapa, s'ha dissenyat un esborrany del formulari amb preguntes per a cada subdimensió, seleccionant aquelles preguntes que no necessiten ser ampliades en un espai de recollida d'informació qualitativa. En primer lloc, s'ha fet un pilotatge d'aplicació presencial dels formularis a partir del qual s'han recollit les observacions i les aportacions de millora que les persones participants van fer sobre els formularis. Després del pilotatge, s'ha dissenyat la versió definitiva dels formularis (1 per primària i 1 per secundària). Aquests formularis s'han respost telemàticament, a través de la plataforma en línia *Limesurvey* i, de manera excepcional, en format paper. A més, els formularis s'han dissenyat tant en català com en castellà i el centre educatiu és qui ha seleccionat el moment, format i llengua d'aplicació dels mateixos.

Han respost de manera vàlida un total de [555 alumnes](#) tenint en compte l'alumnat del cicle superior de [primària](#) (5è i 6è) i de [secundària obligatòria](#) (de 1r a 4t d'ESO) dels 5 centres educatius seleccionats⁴. S'ha convidat a tot l'alumnat d'aquests nivells a respondre, però només s'han comptabilitzat com a respostes vàlides les de l'alumnat que ho ha autoritzat i que comptava amb l'autorització del seu tutor/a legal. La participació ha estat voluntària.

³ Podreu trobar el mapa en format digital en el punt 2 dels Annexos Metodològics [aquí](#).

⁴ 50 alumnes de 5è i 6è i 505 de l'ESO.

2.3. Grups de Discussió

S'ha seleccionat el grup de discussió com a tècnica de recollida d'informació perquè aquest format pot generar un entorn sa i segur per als infants i adolescents i pot reduir d'alguna manera el desequilibri de poder existent entre un adult entrevistador i un infant entrevistat en una entrevista individual (Adler et al., 2019; Shier, 2019). A més, l'eficàcia del grup de discussió recau en el grup més que en les respostes individuals, i en aquest sentit, es posa atenció a les tendències, els consensos, dissensos i interaccions entre els i les participants (Bisquerra, 2009).

Per altra banda, a diferència del que es proposa per als grups de discussió amb adults, per implementar el grup de discussió amb infants i adolescents, l'espai conegut pels i les participants és l'indicat per aconseguir més confiança i sensació de seguretat de l'alumnat (Mateos Inchaurredo et al., 2020), per tant, els grups s'han implementat en el centre educatiu.

En primer lloc, per a dissenyar els guions, s'ha seleccionat del mapa de dimensions i subdimensions, aquelles qüestions que requerien un espai de conversa per ser ampliades. En segon lloc, s'ha fet una recopilació d'experiències consultives amb infància i adolescència d'investigació educativa de rellevància a Catalunya, a l'Estat espanyol i en l'àmbit internacional⁵; una sistematització de possibles activitats o dinàmiques utilitzades durant els grups de discussió, analitzant els seus avantatges i desavantatges, destacant dinàmiques i activitats que fomentin la inclusió i la constitució d'un clima segur i de confiança. Amb tot això, s'han perfilat i definit els guions i les instruccions per a la implementació dels grups de discussió.

S'han realitzat 18 grups de discussió i han participat un total de 71 infants i adolescents. Per cada etapa educativa estudiada (5è i 6è de primària- 1r i 2n de l'ESO- 3r i 4t de l'ESO) s'han realitzat 2 grups a cada un dels 5 centres educatius que han participat en l'estudi. S'han dividit les diferents dimensions a discutir per grup i s'ha aplicat un guió diferenciat segons si el grup era de primària o secundària.

⁵ Podreu trobar aquesta sistematització en format digital en el punt 1 dels Annexos Metodològics [aquí](#).

Composició dels grups de discussió

Cada grup (de 4 a 8 persones) s'ha format a partir d'una mostra intencional, no aleatòria, on l'alumnat participant complia els següents criteris: (1) Ser del nivell educatiu corresponent (en cas de primària, 5è i 6è, i en el cas de secundària, 1r, 2n, 3r i 4t); (2) Oferir-se voluntàriament a participar; (3) Posseir l'autorització signada per la família o tutor/a.

Un cop l'equip docent ha rebut les autoritzacions dels tutors legals, s'ha cercat que cada grup tingui les següents característiques:

- Els i les participants formen part del mateix cicle educatiu (5è i 6è, 1r i 2n d'ESO i 3r i 4t d'ESO).
- El grup té la mateixa proporció aproximada per gènere.
- El grup inclou diversitat sociocultural, amb presència d'alumnat nouvingut nascut fora de l'Estat espanyol, migrant o de família migrant.
- El grup inclou, quan és possible, diversitat funcional, amb presència d'alumnat amb necessitats educatives especials, o alumnat amb algun tipus de discapacitat (alumnat amb discapacitat visual i/o sonora no podrà ser inclòs al grup perquè les preguntes no estan adaptades a aquestes necessitats).

D'altra banda, tot i que als grups de discussió amb adults s'evita que les persones participants es coneguin prèviament, en el cas dels grups amb infància i adolescència es recomana que els i les participants se sentin confiats i segurs en un entorn que els hi és familiar i, per això, realitzar el grup amb alumnat del mateix curs i centre educatiu no és un impediment. Tanmateix, s'ha evitat posar en un mateix grup parelles romàntiques o amics molt íntims, ja que això pot generar un lideratge més gran d'aquestes persones o es poden generar respostes condicionades per l'altre.

2.4. Anàlisi

Després d'integrar, netejar i generar les bases de dades dels formularis segons nivell educatiu i transcriure cada grup focal, es comença l'anàlisi descriptiva de l'enquesta a nivell agregat (és a dir, tots els resultats) i l'anàlisi segons gènere⁶, tipus de jornada –partida o continuada-, nivell socioeconòmic i nivell educatiu. Tot i que els resultats de l'alumnat amb jornada mixta i els de primària s'han inclòs en l'anàlisi global de l'enquesta, aquests no s'han tingut en compte a l'hora de comparar les diferents modalitats de jornada perquè la seva mostra no és representativa del seu centre educatiu i nivell, a diferència de la resta de centres de secundària consultats. A més, s'ha de considerar que l'enquesta no té una mostra representativa de l'alumnat de Catalunya, però sí que posa en context la realitat de l'alumnat dels centres educatius consultats.

La sistematització dels grups focals s'ha fet a través de la categorització de diferents moments d'un dia lectiu (independentment de si formen part de l'horari escolar o fora d'aquest) i la classificació de les aportacions en aquestes categories.

L'Observatori de l'aFFaC ha generat una primera anàlisi per centre educatiu i 2 informes de retorn, 1 adreçat a l'equip docent i directiu del centre i l'altre informe adreçat a l'alumnat. Aquests contenen les següents dimensions: el matí (abans d'iniciar la jornada lectiva i el trajecte cap al centre), la jornada lectiva (nivell de concentració i de cansament, tipologia i ordre d'assignatures), el migdia (tant dins com fora del centre), la tarda (extraescolars i temps amb amics/es) i la nit. Aquests informes s'han compartit amb el centre a través de la persona referent per la implementació de l'estudi del centre en qüestió.

Finalment, a partir de tota la informació sistematitzada i categoritzada s'ha fet una anàlisi integral dels discursos i tendències del conjunt de l'alumnat participant, contemplant els consensos i les particularitats dels diferents casos analitzats.

⁶ El gènere de l'alumnat es defineix d'acord amb la identificació de gènere que cada persona ha indicat en l'enquesta.





Gràcies.

3. Resultats

A continuació, es presenta aquesta anàlisi integral desagregada en els següents subapartats:

El matí abans d'iniciar la jornada lectiva, la jornada lectiva, temps de migdia i en acabar la jornada lectiva: la tarda i la nit.

3.1. El matí

El present apartat se centra en l'experiència del matí de l'alumnat durant els dies de classe abans d'arribar al centre educatiu i començar la jornada lectiva, explorant les seves percepcions i propostes sobre l'inici del dia en relació amb la jornada escolar. El matí és un moment crucial que pot influir significativament en el rendiment acadèmic i en el benestar emocional de l'alumnat. A través de les reflexions i respostes de l'alumnat d'aquest moment del dia, es busca comprendre com els horaris de son, les rutines matineres, els hàbits durant l'esmorzar i les dinàmiques familiars afecten el seu estat d'ànim i a la seva capacitat de concentració a classe.

3.1.1. Cansament en despertar-se

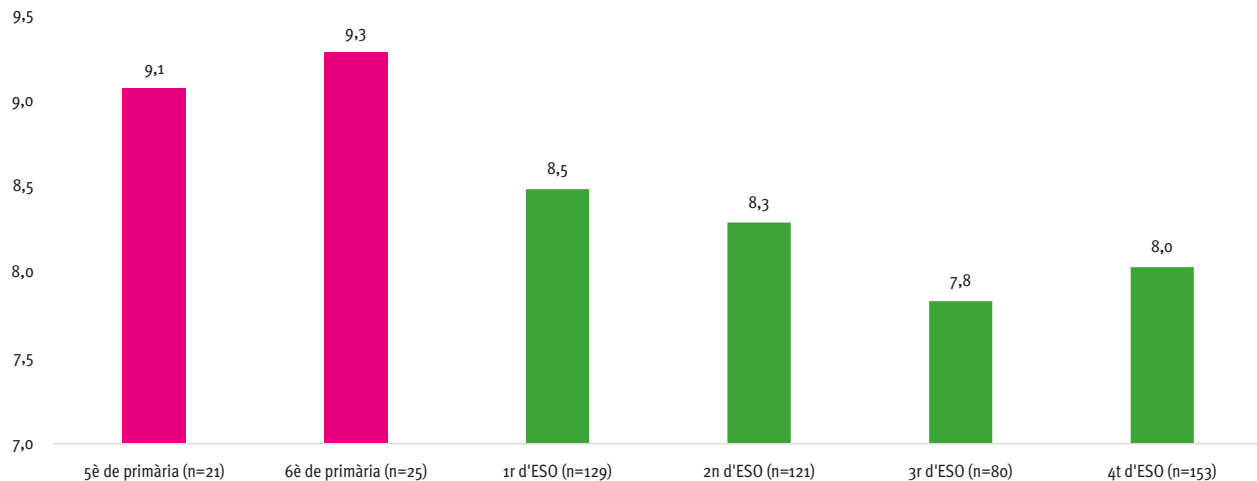
La major part de les persones participants en els grups focal, independentment del tipus de jornada escolar o del nivell educatiu que cursen, coincideixen que se senten cansades en despertar-se, fet que sembla relacionar-se amb l'hora en què se'n van a dormir, entre altres causes (veure apartat [3.4.2 En acabar la jornada lectiva: les nits](#)). Com es detalla més endavant, aproximadament el 44% de l'alumnat ha informat que acostuma anar a dormir entre les 22:00 i les 23:00, mentre que un percentatge significatiu, el 23% ha indicat que ho fa entre les 23:00 i la matinada.

Pel que fa a l'hora de despertar-se, gairebé la meitat de l'alumnat assenyalava que es desperta abans de les 7:00, mentre que la resta ho fa entre les 7:00 i les 8:00. No obstant això, és fonamental analitzar aquestes dades per etapa educativa, ja que l'alumnat de secundària comença la jornada lectiva abans que l'alumnat de primària. De fet, gairebé 6 de cada 10 alumnes de secundària es desperten abans de les 7:00, mentre que només 2 de cada 10 alumnes de primària ho fa abans de les 7:00.

En general, i d'acord amb els resultats de l'enquesta, aproximadament 8 de cada 10 alumnes dormen 8 hores o més al dia. No obstant això, **és preocupant que un 20% de la mostra no dormi aquestes hores diàries**. Hi ha un consens dels experts sobre la quantitat d'hores de son recomanades per a promoure un bon estat de salut en infants i adolescents. Es recomana que els infants de 6 a 12 anys dormin entre 9 i 12 hores i que els adolescents de 13 a 18 anys dormin entre 8 i 10 hores diàries. En aquest sentit, no dormir la quantitat d'hores recomanades s'associa amb un major risc de sobrepès, estrès i depressió, a més de causar dèficits cognitius que afecten la memòria, la concentració i el temps de reacció, així com problemes de comportament i canvis d'humor dràstics (Anastasiades et al., 2022; Partuhi et al., 2016).

A continuació es presenta la mitjana d'hores que dormen segons nivell educatiu en la següent figura:

Figura 2: Mitjana d'hores de son segons curs. *A quina hora te'n vas a dormir normalment els dies que tens classe? i De manera habitual, a quina hora et lleves els dies que tens classe? (n=529)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

En analitzar les dades per curs, s'observa que l'alumnat de 5è i 6è de primària és qui dorm més hores de mitjana, entre 9,1 i 9,3 hores. En canvi, els de 1r d'ESO registren una mitjana de 8,5 hores, la qual cosa evidencia un canvi considerable en els patrons de son en passar de primària a secundària.

L'alumnat de 6è (que té 11 anys) va a dormir de mitjana gairebé una hora abans que l'alumnat de 1r d'ESO (que té 12 anys). Això és rellevant tenint en compte que a la secundària l'horari lectiu tendeix a començar més aviat que a la primària, amb la qual cosa l'alumnat de 1r d'ESO comença aproximadament 1 hora abans que els companys de 6è de primària. És a dir, l'alumnat de 1r d'ESO dorm significativament menys que a 6è perquè el retall d'hores de son es dona per la nit (a l'hora d'anar a dormir) i al matí (a l'hora d'aixecar-se).

Aquest canvi és preocupant, ja que els infants i adolescents necessiten una quantitat significativa de son per poder concentrar-se adequadament durant la jornada escolar. En aquesta línia, diverses persones participants dels grups focals han afirmat que es desperten de mal humor a causa de l'hora a la qual s'han de llevar per assistir a classe. Aquesta sensació d'irritabilitat a l'inici de la jornada lectiva sembla estar condicionada per la manca de descans adequat per la nit i amb el fet que molts han de llevar-se abans d'haver completat el cicle de son necessari. Això genera frustració i afecta el seu estat d'ànim a l'inici del dia.

“Quan m'aixeco al matí no tinc pensaments bons d'anar a l'escola i em tanco.”

Malgrat la voluntat general copsada en els grups focals de començar la jornada lectiva més tard per afavorir un major descans, tal com s'explica a l'apartat [3.2.1. l'horari d'entrada al centre educatiu](#), hi ha un grup reduït d'alumnes que sosté que no canviaria cap aspecte del seu matí: l'horari en què es desperta li sembla adequat perquè diu no sentir-se cansat i, de fet, expressa sentir-se especialment concentrat durant les primeres hores del dia. S'observa com l'alumnat que fa aquestes aportacions s'aixeca bastant més aviat de l'inici de la jornada escolar que la majoria, sigui perquè viu lluny del centre educatiu (sobretot en altres municipis) o perquè té altres responsabilitats abans de començar la jornada escolar. A més, s'afegeix que aquest alumnat afirma anar a dormir d'hora, amb la qual cosa, aixecar-se abans que la resta no implica dormir menys hores. Per exemple, un alumne que es lleva d'hora menciona que despertar-se abans el beneficia, ja que el seu cos ja està activat al començament de la jornada escolar.

“M’aixeco a les 6:30 o 6. Llavors el meu cos a la primera hora de classe ja està molt actiu, ja està més... Llavors no em costa tant, però sí que aixecar-se aquella hora costa.”

A més, és important destacar que hi ha testimonis d’alumnes que assumeixen responsabilitats de cura a les seves llars, cosa que els obliga a aixecar-se més d’hora. Malgrat aquestes obligacions, alguns d’aquests alumnes se senten còmodes amb les seves rutines matinals. Algunes persones també practiquen algun esport abans de començar la jornada escolar. Finalment, com mencionen algunes alumnes musulmans i musulmanes, el seu horari de son està condicionat per la primera oració del dia (Salat al-Faÿr), la qual cosa influeix en la seva organització del temps i en la manera com viuen els matins.

“Siempre me despierto a las 6 de la mañana para hacer las cosas de casa: limpiar, cocinar para las hermanas antes de que me vaya al instituto e ir a casa de mis tíos para cuidar la pequeña, dejarla en casa con mi hermano grande que llegará de trabajar a las 7:20 y ahí aprovecho para ir al instituto. Por eso no puedo perder ni un minuto.”

Per altra banda, en desagregar per tipus de jornada, s’observa que l’alumnat de jornada continuada dorm al voltant de 25 minuts més que els de jornada partida, però aquest resultat pot estar condicionat per altres variables. El 76% de l’alumnat que fa jornada continuada i el 59% de l’alumnat que fa jornada partida afirma que se’n va a dormir abans de 23h. Aquestes diferències en els hàbits de son poden ser explicades per diverses raons; per exemple, els centres dels participants de la jornada continuada estan situats en zones amb una renda més alta que els de jornada partida. Aquesta dada resulta congruent amb el que revela l’estudi de Berry-Cabán, C. et al. (2023), que indica que dormir les hores necessàries es correlaciona amb una millor salut, majors ingressos econòmics i un nivell educatiu més alt. Encara que no hi ha evidències de si dormir les hores suficients és causa o conseqüència d’aquests factors, la relació entre ells és evident.

En el cas de l'adolescència, l'alumnat ha de desafiar una contradicció que l'hi imposa el sistema: biològicament, el seu cos li demana més hores de son, el seu ritme circadiari els demana anar-se'n a dormir més tard a la nit, però el sistema educatiu els imposa llevar-se més aviat que a primària (Díaz-Morales & Escribano, 2015). Aquesta situació pot afectar la seva concentració durant les primeres hores de classe, com ho reporten diversos alumnes en l'apartat [3.2 La jornada lectiva](#).

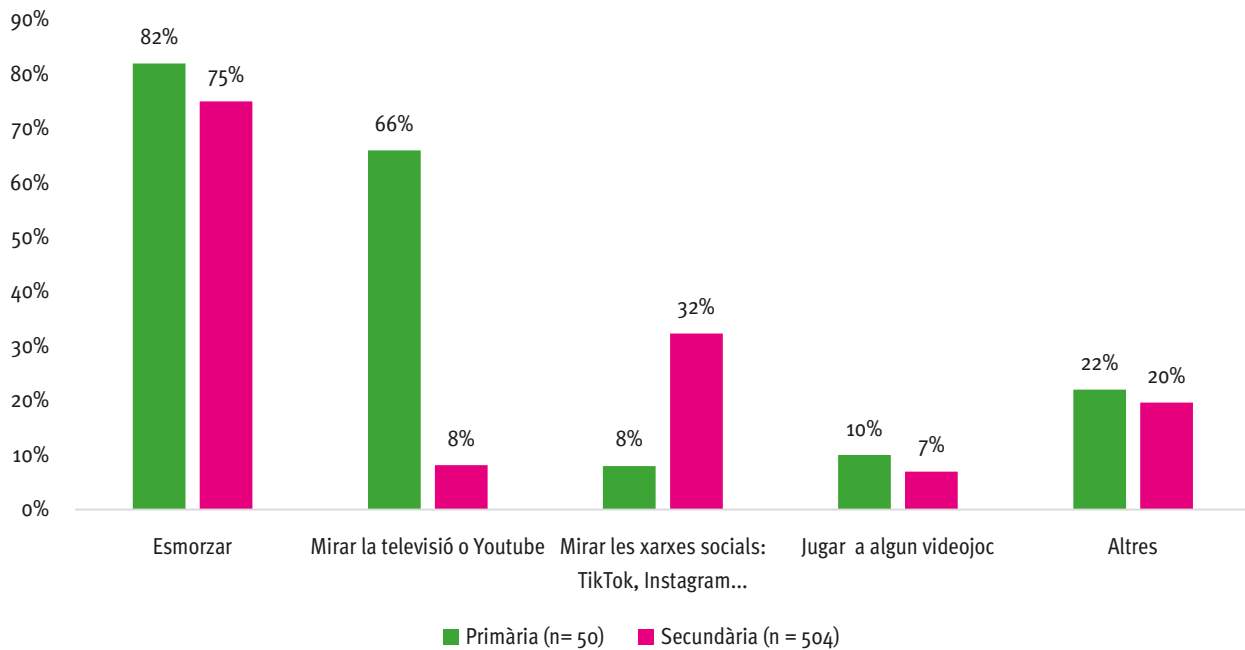
3.1.2. Abans d'anar al centre educatiu

Esmorzar

La majoria de l'alumnat enquestat (un 76%) indica que esmorza a casa abans de començar la jornada i alguns alumnes diuen que esmorzen durant el trajecte cap al centre. Tanmateix, **un 5% menciona que no esmorza en cap cas, independentment del centre analitzat**. Quan s'aprofundeix sobre aquest tema en els grups focals, alguns alumnes expliquen que no esmorzen per la falta de gana quan es desperten, mentre que d'altres alumnes ho atribueixen a la falta de temps, ja sigui perquè es senten poc àgils durant el matí o perquè s'han d'adaptar a l'horari del transport escolar, entre d'altres.

Una part de l'alumnat participant en els grups focals afirma que, si poguessin modificar algun aspecte de la seva rutina del matí, prioritzaria despertar-se més tard i disposar de més temps per estar a casa al matí. Quan se'ls pregunta per les raons de voler tenir més temps, esmenten que els agradaria poder esmorzar amb més calma o dedicar-ho a altres activitats. Aquesta idea és rellevant, ja que, segons la literatura, saltar-se l'esmorzar està associat amb un major risc de sobrepès i obesitat, especialment en nens i nenes adolescents. A més, s'ha trobat que aquelles persones que consumeixen un esmorzar més nutritiu acostumen a obtenir millors resultats acadèmics (Peña-Jorquera et al., 2021).

Figura 3: Activitats que realitzen abans d'anar al centre educatiu per nivell. *Quines de les coses següents fas al matí abans d'anar a l'institut? (n=554)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.



Tal com es mostra en la figura anterior, en desagregar les dades per nivell educatiu, s'observa que l'alumnat de primària enquestat esmorza amb més freqüència que el de secundària. Aquesta dada és congruent amb la literatura consultada que evidència que l'adolescència és el grup d'edat que més se salta el primer àpat del dia (Moreno-Aznar et al., 2021).

A més, un grup important d'alumnat indica passar temps amb pantalles abans d'iniciar la jornada lectiva. S'observa com l'alumnat de primària té preferència per mirar la televisió o vídeos a *YouTube* durant el matí i, en canvi, l'alumnat de secundària tendeix a revisar més les xarxes socials en aquesta franja horària. Alguns testimonis mencionen que mirar vídeos o escoltar alguna cosa (música, pòdcasts, etc.) abans de sortir de casa els ajuda a despertar-se o a no sentir-se sols, tot i que reconeixen que això els resta temps per esmorzar adequadament.

“I mentre estic fent tot això, poso vídeos o alguna cosa perquè si no escolto algú parlar m'angoixo molt. Sento que estic sola. Llavors necessito sentir algú parlar. No ho miro, però ho escolto.”

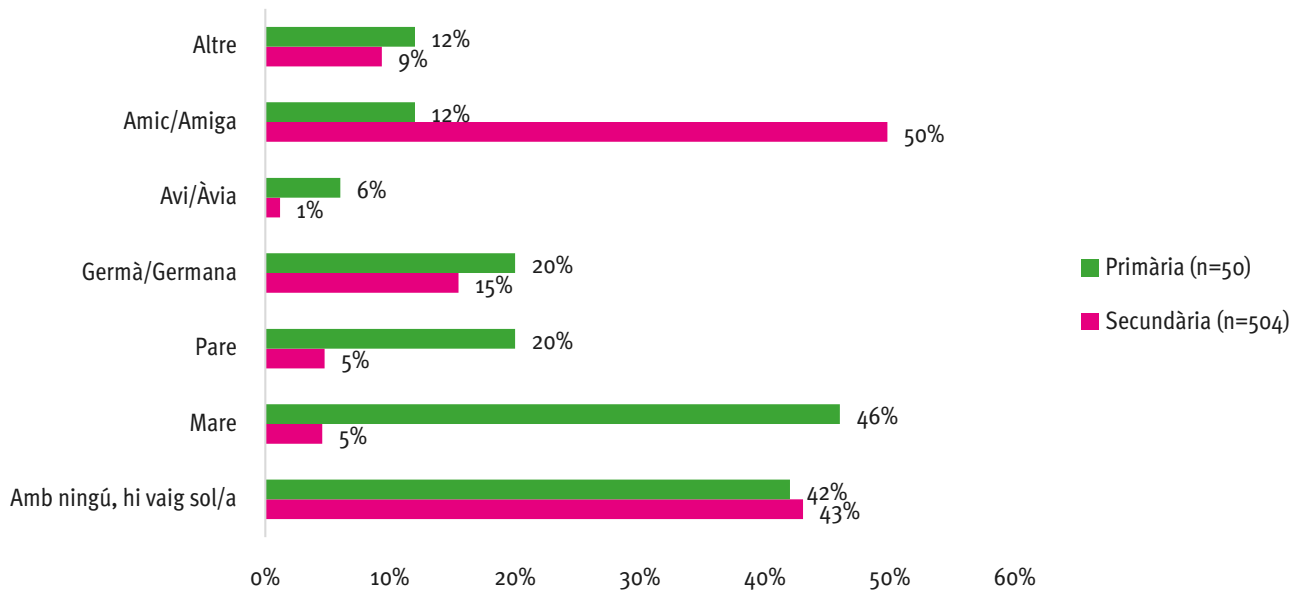


Altres activitats al matí que l'alumnat consultat esmenta fer són: dutxar-se i arreglar-se, preparar la motxilla, resar, llegir o dibuixar, jugar amb els seus germans i germanes o fer exercici i estiraments. Aquestes rutines varien segons les dinàmiques familiars i el temps de desplaçament cap al centre educatiu.

Trajecte al centre educatiu

En analitzar amb qui fan el trajecte cap al centre educatiu segons l'etapa escolar, s'observa que 4 de cada 10 alumnes, tant de primària (5è i 6è) com de secundària hi van sols (veure figura 4).

Figura 4: Companyia habitual per anar al centre per nivell educatiu. *Amb qui vas al centre? (n=554)

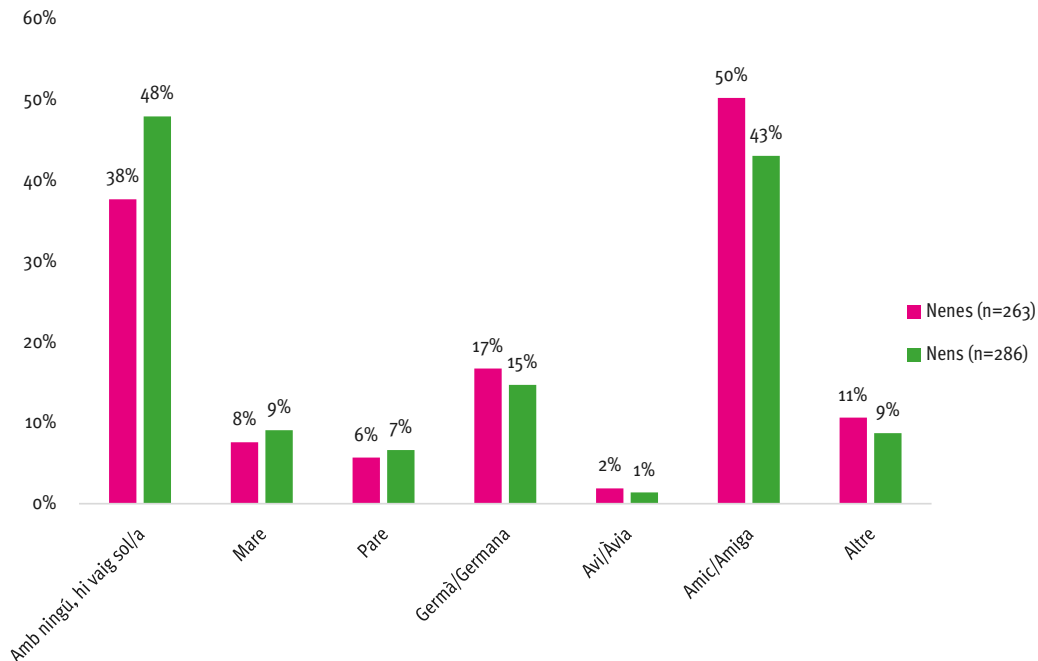


Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Tanmateix, a primària, un 46% de l'alumnat afirma fer el trajecte acompanyat per la mare, mentre que només un 20% informa que és el pare qui l'acompanya, fet que evidencia la diferència en termes de corresponsabilitat en aquesta tasca, una càrrega que assumeixen majoritàriament les mares en aquesta etapa educativa. En contrast, a secundària, la meitat de l'alumnat indica que sol anar acompanyat d'amics o amigues, fet que suggereix un augment de l'autonomia en aquesta etapa.

Tal i com es mostra en la següent figura, quan es revisa amb qui es fa el trajecte segons el gènere de l'alumnat, també es copen diferències importants:

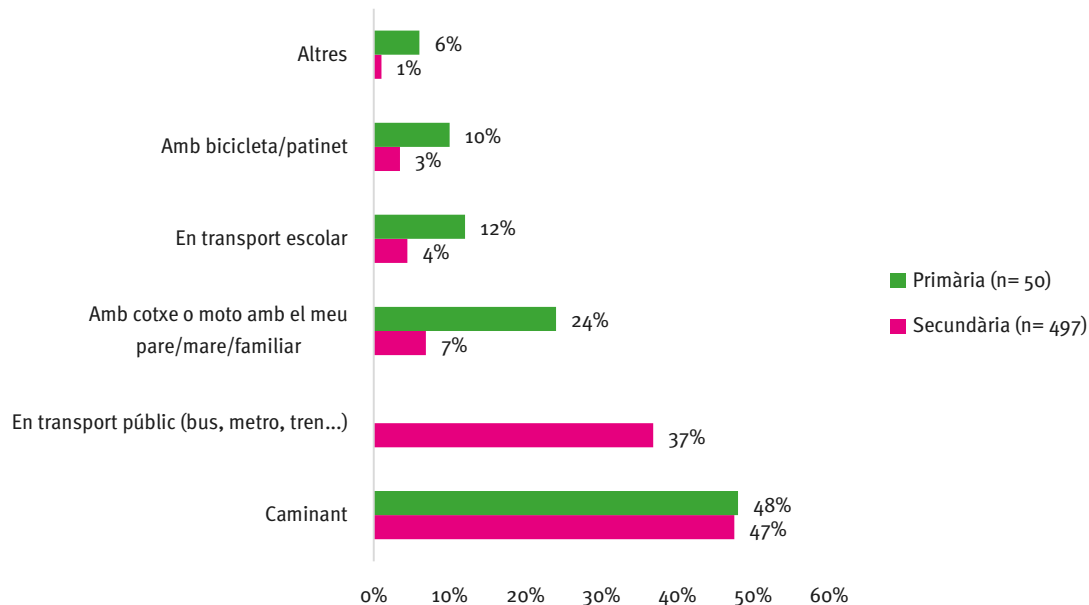
Figura 5: Companyia habitual per anar al centre segons gènere. *Amb qui vas al centre? (n=549)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Tant a primària com a secundària els nens van més sols al centre educatiu (48%) que les nenes (38%), les quals tendeixen a anar més acompanyades d'amics o amigues, germans, germanes o altres persones. Com a hipòtesi, es creu que aquesta diferència per gènere pot relacionar-se amb factors com la percepció de seguretat o les dinàmiques familiars. La preocupació de les famílies per la seguretat pot influir en la seva decisió d'acompanyar els seus fills o filles a l'escola. En aquest sentit, l'Enquesta de Seguretat Pública de Catalunya ([Generalitat de Catalunya, 2022](#)) indica que més dones han deixat de fer certes activitats per por de ser víctimes d'un delictes (44,5%) en detriment dels homes (21,8%). Aquestes diferències en la percepció de seguretat es podria relacionar amb el fet que les nenes reben més acompanyament que els nens, especialment en l'etapa de primària.

Figura 6: Mitjà de transport per a anar al centre per nivell educatiu. *Amb qui vas al centre? (n=547)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Pel que fa als mitjans de transport utilitzats per desplaçar-se al centre educatiu, tal com s'observa a la figura anterior, aproximadament la meitat de l'alumnat, tant de primària com de secundària, va a l'escola o institut caminant. No obstant això, és més habitual que l'alumnat de primària es desplaci sovint en cotxe o moto amb els seus familiars en comparació amb els de secundària. Així mateix, l'ús del transport escolar també és major entre l'alumnat de primària (12%), davant del 4% de l'alumnat de secundària. D'altra banda, el transport públic es converteix en el segon mitjà de desplaçament més habitual entre l'alumnat de secundària, sent utilitzat per gairebé 4 de cada 10 alumnes.

Per últim, considerant la conciliació familiar respecte al desplaçament al centre educatiu, algunes persones participants que depenen de les seves famílies per anar al centre, mencionen que han d'ajustar l'hora de llevar-se i esmorzar en funció de l'horari laboral d'aquestes. Aquesta situació també s'estén a aquelles persones que depenen del transport escolar o públic, és a dir, per aquell alumnat que resideix lluny del centre perdre el mitjà de transport del qual depèn pot suposar haver d'esperar un temps prolongat fins a poder agafar el següent (sobretot el bus escolar que té una freqüència de pas poc flexible), condicionant l'assistència o hora d'inici de la jornada lectiva.

3.2. La Jornada lectiva

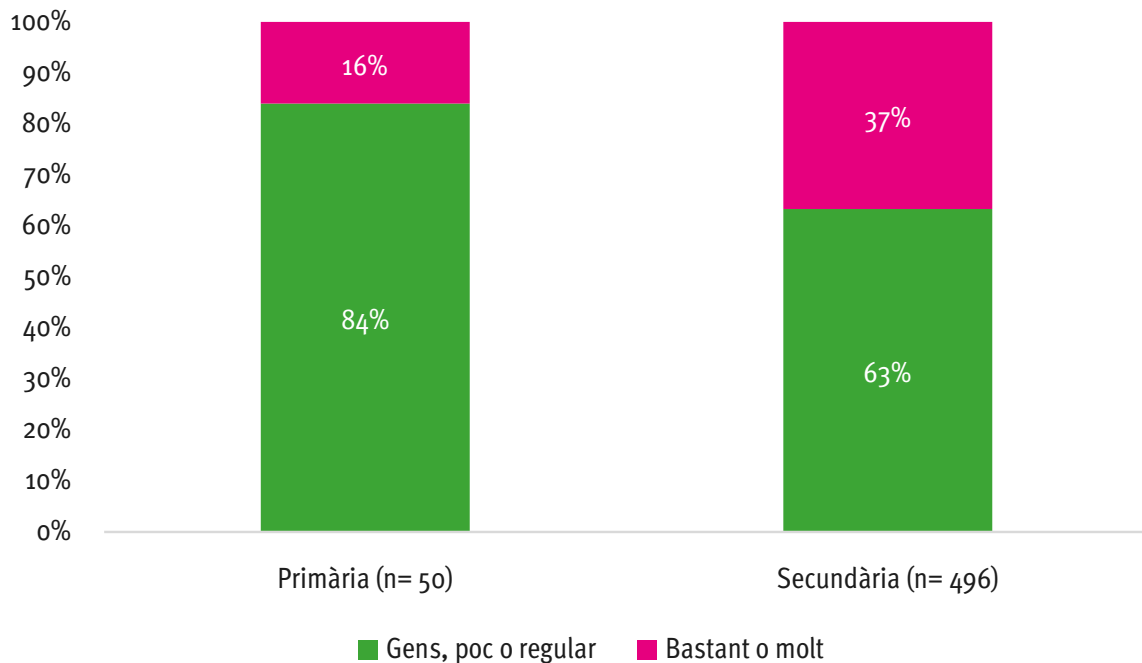
Aquest apartat exposa l'experiència lectiva considerant diversos factors que l'alumnat ha identificat com a rellevants i que s'interrelacionen: el cansament i la capacitat de concentració en diferents moments del dia i de la setmana, així com la percepció sobre l'hora d'inici i finalització de la seva jornada. També es descriu la seva participació en la planificació diària i setmanal de les assignatures i es presenten les raons de les seves preferències pel que fa a matèries i metodologies educatives.

3.2.1. Com se sent l'alumnat durant la jornada lectiva?

3.2.1.1. El cansament: quelcom transversal

Segons l'alumnat que ha respost l'enquesta, al voltant de 4 de cada 10 persones exposen sentir-se bastant o molt cansades durant la jornada lectiva, fet que evidencia que el cansament és una experiència generalitzada dins l'entorn escolar:

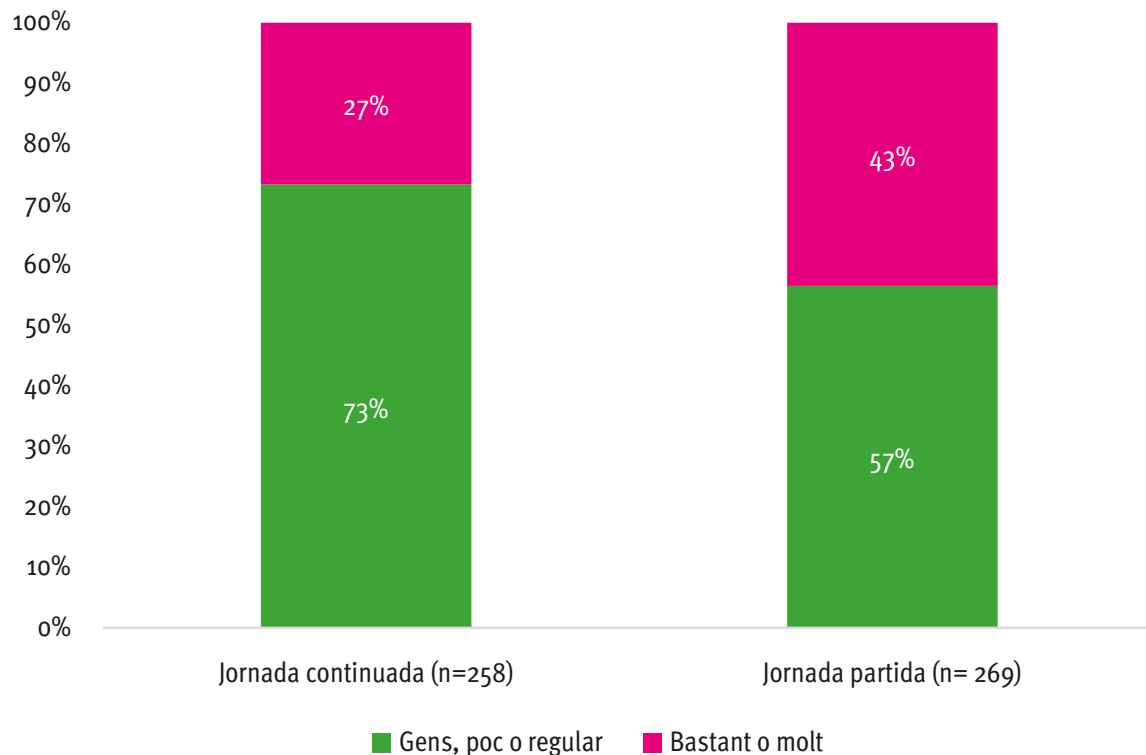
Figura 7: Nivell de cansament a classe per etapa educativa.*Com de cansat/da estàs normalment a classe? (n=546).



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Aquest sentiment de fatiga sembla intensificar-se a mesura que l'alumnat avança de curs. Per exemple, mentre que a primària només un 16% de l'alumnat afirma sentir-se bastant o molt cansat, a secundària aquesta xifra ascendeix al 37%. Aquesta diferència de 21 punts percentuals posa de manifest un augment considerable de la seva percepció de cansament.

Figura 8: Nivell de cansament a classe per tipus de jornada.* *Com de cansat/da estàs normalment a classe? (n=527)*



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

El tipus de jornada escolar també influeix en el nivell de cansament percebut per l'alumnat. Aquells que tenen una jornada partida tendeixen a sentir-se més fatigats en comparació amb els seus companys/es de jornada continuada. Les dades de la mostra indiquen que un 43% de l'alumnat que fa jornada partida afirma sentir-se bastant o molt cansat a classe, mentre que en el cas de l'alumnat de la jornada continuada aquesta xifra es redueix al 27%.

No obstant això, tal com es dona amb la concentració, és important tenir en compte que aquests resultats poden estar esbiaixats per la percepció subjectiva de l'alumnat. En particular, l'alumnat de jornada continuada, com s'ha explicat anteriorment, sol expressar una preferència clara per aquest tipus de jornada, fet que podria influir en la forma com responen la pregunta que fa referència al nivell de cansament.

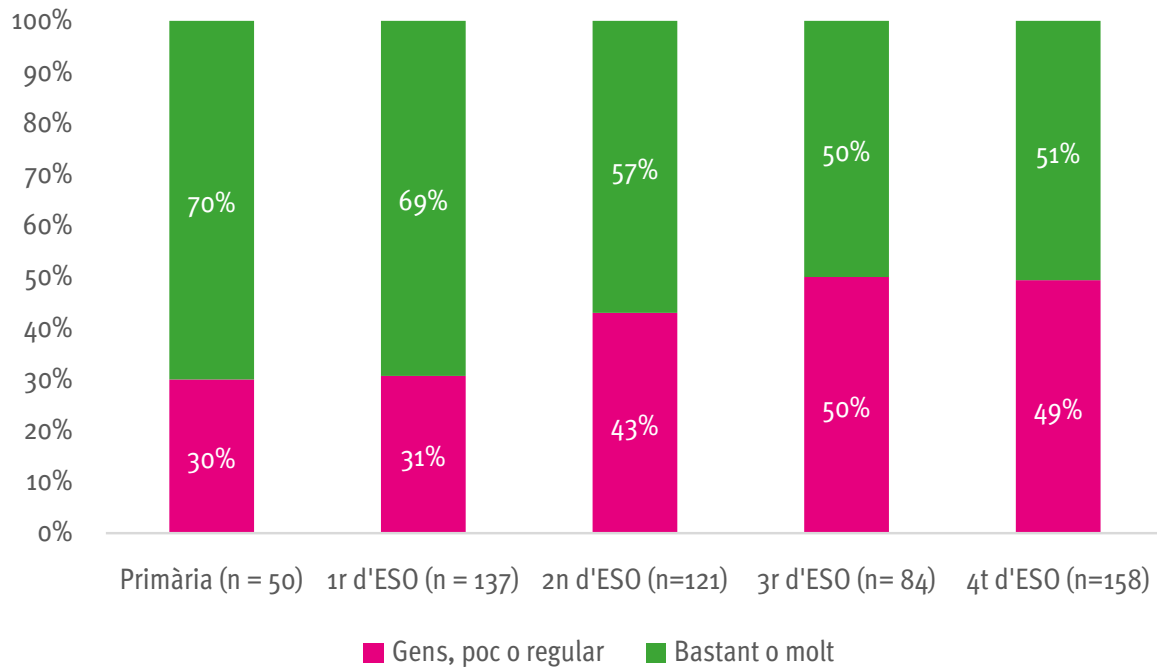
A més, altres factors com les hores de son, les activitats extraescolars i les responsabilitats familiars, també juguen un paper clau en el nivell de cansament que experimenten els estudiants, independentment de la tipologia de la seva jornada escolar. Per tant, encara que les dades suggereixen que la jornada continuada podria estar associada a nivells inferiors de percepció de fatiga, es requereix una anàlisi d'impacte que tingui en compte aquestes variables addicionals per tal de comprendre millor la relació entre el tipus de jornada i el cansament a classe.



3.2.1.2. La capacitat de concentració disminueix a mesura que l'alumnat avança de curs

Segons els resultats de l'enquesta, a mesura que l'alumnat avança de curs, percep una disminució en la seva capacitat de concentració a classe. Aquest fenomen es podria vincular a l'augment de la càrrega acadèmica i al canvi dels seus ritmes circadianis.

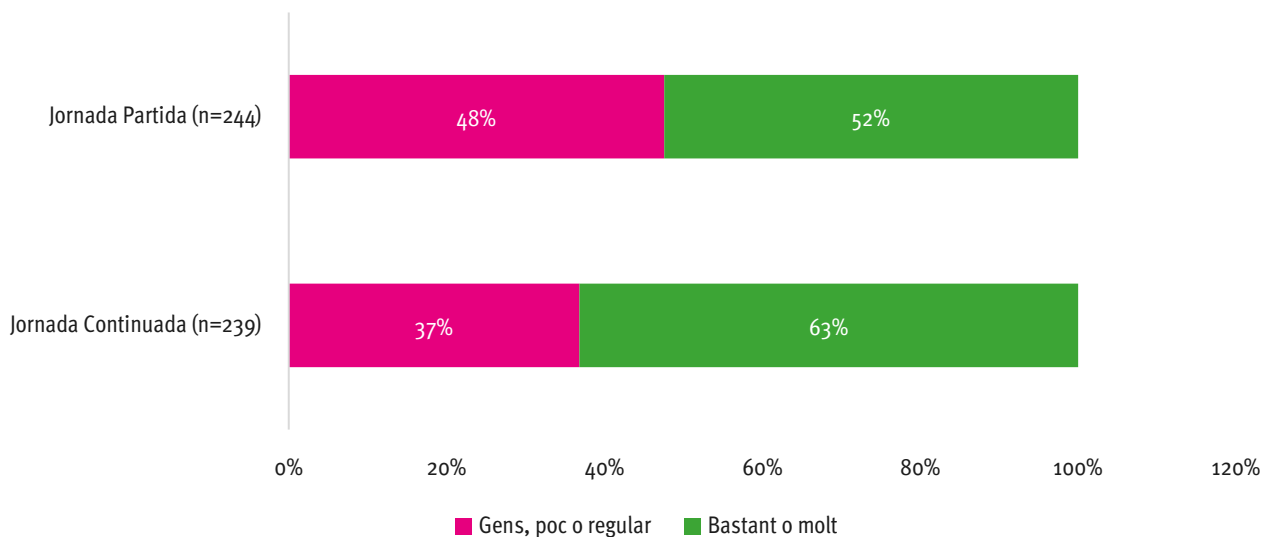
Figura 9: Nivell de concentració a classe per curs. *Com de concentrat/da estàs normalment a classe? (n= 550)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

No obstant això, la percepció de concentració també està condicionada pel tipus de jornada escolar que fan. Malgrat que tot l'alumnat de secundària comenci la jornada lectiva a la mateixa hora, en comparar les dades segons el tipus de jornada, s'observa que aquell que té jornada partida expressa majors dificultats per a mantenir la concentració a classe. Un 48% d'aquest alumnat manifesta sentir-se gens, poc o regular pel que fa al seu nivell de concentració a classe, especialment durant les primeres hores del dia. En canvi, aquell alumnat que fa jornada continuada indica concentrar-se millor, ja que és un 37% de la mostra la que reporta un nivell de concentració baix (és a dir, indica que el seu nivell de concentració és gens, poc o regular). Això suposa una diferència de gairebé 11 punts percentuals en comparació a l'alumnat de jornada partida. A més, molts afirmen que aquesta planificació de la jornada els permet descansar més perquè no han de fer classes a la tarda, fet que pot repercutir positivament en el seu nivell d'atenció i rendiment escolar.

Figura 10: Nivell de concentració a classe a secundària per tipus de jornada.* *Com de concentrat/da estàs normalment a classe? (n=550)*



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

No obstant això, cal analitzar aquests resultats amb prudència perquè hi ha diversos factors que els condicionen. En primer lloc, com s'ha explicat abans, existeix una percepció subjectiva de l'alumnat: els que tenen una jornada continuada expressen una major satisfacció amb el seu horari, fet que podria alterar les seves respostes perquè consideren que es concentren millor. Aquest biaix reflecteix no només una valoració subjectiva del seu nivell de concentració, sinó també un grau de conformitat amb l'estructura de la seva jornada. Això es manifesta amb les aportacions pel present treball de camp on l'alumnat de jornada continuada ha emfatitzat una gran preocupació sobre els possibles canvis de jornada escolar que es puguin donar en un futur. Així mateix, altres factors com les rutines de son, l'entorn familiar, socioeconòmic i les metodologies pedagògiques juguen un paper rellevant en la capacitat de concentració, independentment del tipus de jornada.

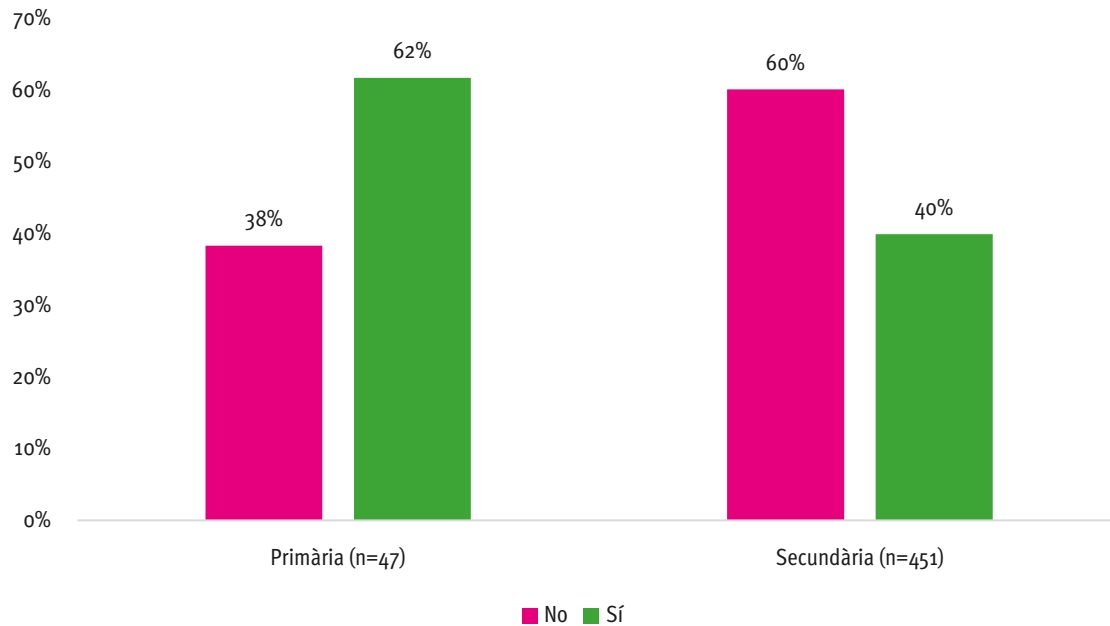
3.2.2. Planificació i estructuració de l'horari escolar

3.2.2.1. La participació de l'alumnat en la distribució d'assignatures

L'enquesta a l'alumnat pel present estudi ha demanat a les persones participants si consideraven que se'ls tenia en compte a l'hora d'escollir l'ordre de les assignatures. Més de la meitat de l'alumnat afirma que la seva opinió no es té en compte a l'hora d'organitzar les assignatures del dia, sense que s'observi una diferència significativa segons el tipus de jornada escolar que hi hagi al centre educatiu.

Sorprèn d'entrada que l'alumnat de primària (5è i 6è) i de l'ESO consultat tingui opinions bastant diferenciades pel que fa a aquesta qüestió. Tal com es mostra a la figura de baix, l'alumnat de primària considera que té més influència que l'alumnat de secundària a l'hora d'escollir l'ordre de les assignatures en el seu centre educatiu. De fet, més del 60% de l'alumnat de primària considera que se'l té en compte, en canvi, a secundària aquesta percepció baixa a menys de la meitat de l'alumnat.

Figura 11: Comparativa de la percepció de l'alumnat segons si és de primària o secundària sobre si es té en compte la seva opinió a l'hora d'escollir l'ordre de les assignatures. *Creus que la teva opinió compta a l'hora d'escollir l'ordre de les assignatures durant el dia? (n=498)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

No obstant això, cada centre educatiu, cada etapa educativa, cada nivell, cada classe i, fins i tot, cada alumne a títol individual, expressa una idea diferenciada sobre com voldria que fos el seu horari escolar. Això comporta que no hi hagi un consens clar per part de l'alumnat que ha participat en l'estudi sobre quin seria l'ordre i distribució d'assignatures idònia.

3.2.2.2. Sempre és massa aviat per començar la jornada lectiva

D'acord amb les percepcions de l'alumnat, l'hora d'inici de la jornada escolar al matí no és congruent amb l'horari òptim d'aprenentatge d'infants i adolescents. Diversos estudis han demostrat que, a mesura que avança el matí, l'alumnat tendeix a mostrar més atenció i a tenir un millor rendiment a classe (Gromada & Shewbridge, 2016). En aquest sentit, els horaris d'entrada, especialment en nivells com la secundària, no s'ajusten als ritmes biològics de l'alumnat, que acostuma a necessitar més temps per despertar-se i concentrar-se en les primeres hores del dia (Díaz-Morales & Escribano, 2016).

La major part de l'alumnat de secundària, independent de la seva jornada escolar, coincideix que iniciar les classes al voltant de les 9:00 h, com ho feien a primària, permetria un descans més adequat i un millor rendiment escolar. A més, alguns alumnes han comentat que entrar a classe més tard els permetria una millor organització del seu temps personal, reduint el cansament que senten al matí.

“Començar una miqueta més tard l'institut. No molt més tard, però tampoc a les 8.”

Un dels alumnes que ha participat en l'estudi considera que seria beneficiós aprendre de les bones pràctiques internacionals pel que fa als horaris flexibles d'entrada a secundària. Per exemple, a l'oest d'Alemanya, des del 2013, un centre educatiu ha implementat una metodologia coneguda com el Pla Dalton, que segueix vigent i busca adaptar l'horari a les necessitats de cada alumne/a. Aquesta metodologia es basa en oferir horaris d'entrada flexibles i ajustables, fet que permet a l'alumnat decidir l'hora d'entrada en funció del seu cicle de son i context familiar. L'equip docent d'aquest centre destaca que fa classes més personalitzades a primera hora del matí perquè hi ha menys alumnes i les classes són més disteses. Les franges horàries es distribueixen de manera que aquells alumnes que no han entrat a primera hora puguin recuperar aquestes classes durant el dia (Dockrill, 2019; DW Español, 2024). Tot i que el Pla Dalton sigui només un exemple, una hora d'inici de la jornada lectiva més adaptat al cicle de son i als contextos familiars dels infants i adolescents, podria ser beneficiós per millorar el seu rendiment escolar.

No obstant això, hi ha una part de l'alumnat que considera que començar més tard la jornada lectiva no seria positiu, ja que comportaria desavantatges: dinar i sortir de classe més tard i, en extensió, posposar l'hora d'inici de les extraescolars, els deures i tenir menys temps lliure a la tarda.

A més, l'alumnat que assumeix tasques de la llar, com la de cuidar els seus germans o germanes, consideren que posposar l'horari d'entrada al centre educatiu no seria favorable per a les dinàmiques i responsabilitats familiars. La seva rutina ja està adaptada a les seves necessitats, fet que els permet conciliar les seves obligacions escolars i familiars de manera efectiva.

Pel que fa a la valoració de l'hora d'entrada al centre, tant l'alumnat consultat de primària que inicia la seva jornada a les 9.00h com el de secundària que l'inicia a les 8.00h, expressa inicialment que un lleuger retard en l'horari d'entrada —per exemple de mitja hora— faria els seus matins més agradables. No obstant això, després de reflexionar sobre com això els afectaria en l'horari de sortida, la majoria d'alumnat considera que l'horari actual és més adequat. Malgrat això, el fet que la percepció de concentració augmenti a mesura que avança el matí, és quelcom que s'hauria de considerar a l'hora d'ajustar la jornada escolar amb una mirada integral.

3.2.2.3. Una primera hora lectiva amb molta son

Durant la primera hora lectiva, que majoritàriament s'inicia a les 9:00 h a la primària i a les 8:00 h a la secundària, l'alumnat (independentment del nivell educatiu que cursi) coincideix que se sent cansat i amb molta son. Aquesta sensació fa que els costi mantenir l'atenció i concentració a l'aula. De fet, fins i tot algun alumne diu adormir-se a primera hora i no poder seguir les explicacions i indicacions de l'equip docent amb normalitat.

“A mi a primera hora em costa molt concentrar-me. Per exemple, jo avui tinc matemàtiques a primera hora, estic mirant la pissarra i no m'assabento de res, no entenc res. Estic encara a mig adormida.”

La manca d'atenció a primera hora també és avalada per l'evidència científica. Hi ha motius biològics, és a dir, els cicles circadianis dels adolescents (a secundària) fan que el nivell d'atenció i concentració millori a mesura que avança el dia, fet que suggereix que la primera hora del matí no és l'òptima per l'aprenentatge de continguts que requereixen una major concentració i resolució de problemes (Torenbeek et al., 2011).

Per aquest motiu, segons expressa la major part de l'alumnat, preferirien fer assignatures que fossin més dinàmiques o que no impliquessin un alt nivell de concentració que habitualment han requerit certes matèries des de la seva perspectiva (p.e. matemàtiques). És a dir, hi ha algunes assignatures que pel valor social que tenen, s'han relacionat amb un nivell superior d'exigència i que, en conseqüència, l'alumnat percep que requereixen més atenció; per això, tenir aquestes assignatures a primera hora ho consideren poc apropiat.

En contrast, l'alumnat -a banda de la seva preferència per l'assignatura- considera que tenir Educació Física a primera hora els permet començar el dia amb energia i agafar forces, a més de despertar-los. Relacionat amb això, l'informe FAROS destaca la importància de l'exercici regular per a mantenir els infants actius i saludables i recomana que es faci activitat física diària, com una part clau per al desenvolupament físic i mental dels infants. Això inclou activitats estructurades com les classes d'educació física, però també exercici no estructurat com jugar a l'aire lliure (Hospital Sant Joan de Déu, 2024).

3.2.2.4. La segona i tercera hora: els moments òptims per l'aprenentatge

La majoria de l'alumnat -independentment de si fa primària o secundària- coincideix que **la segona i tercera** hora són les hores de més concentració i productivitat. Tal com hem vist, els cicles circadianis naturals d'aquestes edats fan que necessitin més temps per despertar-se. Els estudis fan palès que l'atenció cognitiva millora a mesura que avança el matí, fet que explica que la segona i tercera hora siguin millors moments per a l'aprenentatge. (Dikker et al., 2020; Gromada & Shewbridge, 2016). Per això, l'alumnat consultat expressa que aquestes 2 hores lectives són les més adients per a fer aquelles matèries que socialment tenen atribuïda més dificultat o que requereixen més concentració (p.e. llengües o matemàtiques).

3.2.2.5. La darrera hora lectiva: la que més costa

En sintonia amb la primera hora, bona part de l'alumnat coincideix que **la darrera hora lectiva** (independentment de si és la darrera hora de la jornada continuada o de la partida) és especialment complicada a l'hora de mantenir la concentració perquè estan més pendents de controlar la gana que tenen (en cas de jornada continuada s'acosta l'hora de dinar) o les ganes de sortir del centre (en cas de tenir jornada partida). Això es reflecteix, segons diuen, en una menor capacitat per retenir informació i seguir l'activitat escolar i els continguts de forma efectiva.

El cansament també afecta la motivació de l'alumnat per continuar treballant o participant activament a classe. Aquest fenomen és comú a la darrera hora, sobretot en assignatures que requereixen un alt grau de concentració o interacció (Waters et al., 2014).

L'alumnat consultat coincideix en què **la primera hora lectiva de la tarda** és similar a la primera hora de la jornada lectiva del matí i que se sent cansat després del dinar. Aquesta sensació de fatiga influeix en la seva capacitat per a concentrar-se i en la motivació durant les classes situades en aquesta franja horària. En sintonia amb això, l'alumnat voldria tenir, en aquesta hora, assignatures que no requereixen de molta concentració i a on s'utilitzin metodologies dinàmiques.

“El que passa és que quan tenim tardes, la primera hora de la tarda es converteix amb la primera del matí perquè després de dinar tenim molta son.”

Pel que fa a la tipologia d'assignatures durant la tarda, es copsa una situació paradoxal. Per una banda, diverses persones defensen el fet que planificar assignatures on se'ls requereix poca exigència i que no són difícils pot desincentivar la seva assistència (en cas de dinar fora del centre i haver de tornar), propiciant l'absentisme. Aquest fenomen d'absentisme escolar és més comú entre l'alumnat de secundària que entre el de primària. La literatura suggereix que aquesta tendència pot estar relacionada amb el cansament acumulat després de les classes intensives del matí, cosa que redueix la seva motivació per assistir a les classes de la tarda (Özcan, 2022). Tot i que l'alumnat consultat pel present estudi té menjador escolar al seu institut, l'absentisme a la tarda també es pot donar perquè són molts els instituts de Catalunya que no tenen espai de menjador, amb la qual cosa, l'alumnat es veu obligat a anar a casa a dinar i tornar al centre per continuar amb la seva jornada lectiva.

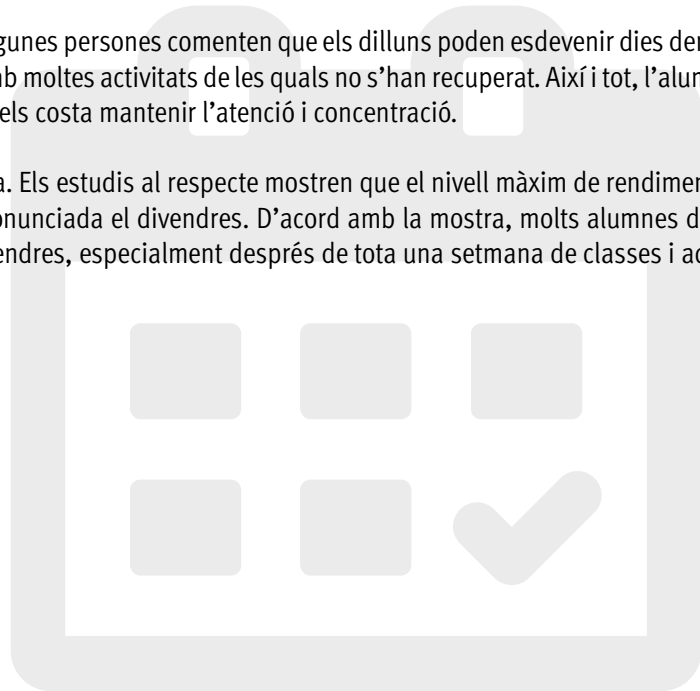
Però, per altra banda, en el cas de tenir assignatures habitualment percebudes com a troncal, difícils o amb un nivell d'exigència superior, una part important de l'alumnat considera que aquestes requereixen una concentració que no poden assumir en aquesta franja horària i voldrien evitar-les.

“A la tarda necessitem assignatures chill, però que siguin útils per venir.”

3.2.2.6. La planificació setmanal de l'horari escolar

Finalment, pel que fa a la **distribució setmanal**, algunes persones comenten que els dilluns poden esdevenir dies densos i llargs en cas d'haver tingut un cap de setmana amb moltes activitats de les quals no s'han recuperat. Així i tot, l'alumnat coincideix que els divendres són els dies que més els costa mantenir l'atenció i concentració.

Al llarg de la setmana, el nivell de fatiga augmenta. Els estudis al respecte mostren que el nivell màxim de rendiment es dona a mitjans de setmana, amb una caiguda pronunciada el divendres. D'acord amb la mostra, molts alumnes diuen sentir-se més cansats i menys concentrats els divendres, especialment després de tota una setmana de classes i activitats escolars ([Mavrina & Timeryanova, 2020](#)).



3.2.3. Dins l'aula: metodologies i assignatures

3.2.3.1. Com s'aprèn

Quan es demana a l'alumnat per què li costa concentrar-se a l'aula, algunes persones, d'acord amb els seus relats, argumenten que la **metodologia d'ensenyament** utilitzada per part del professorat és clau. L'alumnat consultat expressa la seva insatisfacció per metodologies repetitives (escriure diverses vegades paraules sense faltes d'ortografia, copiar textualment contingut de la pissarra, etc.) implementades a algunes assignatures. Segons diuen, aquestes pràctiques els hi provoquen desinterès en la matèria o contingut. En resposta, proposen incloure o combinar aquestes metodologies amb activitats més dinàmiques i participatives que els ajudarien a despertar el seu interès i millorar la seva concentració.

En els grups focals es recullen diverses propostes pel que fa a les metodologies desenvolupades a l'aula. Un dels principals suggeriments és la divisió de les sessions en 2 parts: una magistral, on el professor exposa i desenvolupa el contingut teòric, i una altra part més pràctica, que permeti a l'alumnat aplicar el que ha après. Aquesta estructura, segons les percepcions de l'alumnat, no només facilitaria la comprensió dels conceptes, sinó que també els activaria, promovent la seva participació en el procés d'aprenentatge.

“Si matemàtiques o llengua fos així, més pràctica, si poguéssim parlar més o fer més activitats, ens agradaria.”

D'altra banda, es destaca una bona pràctica de les classes de plàstica d'un centre educatiu, on se'ls permet una major llibertat per moure's i conversar amb els seus companys i companyes. Aquesta flexibilitat és valorada positivament, ja que contribueix a crear un ambient més dinàmic i col·laboratiu, fomentant la creativitat i la interacció social entre l'alumnat.

En aquesta mateixa línia, s'expressa un entusiasme generalitzat (i transversal a tots els cursos i nivells) per l'educació física, posant en relleu que és una assignatura que gaudeixen per la metodologia utilitzada: els permet alliberar energia i divertir-se. Com s'ha explicat en l'*apartat 3.2.2.3. Una primera hora lectiva amb molta son*, aquest tipus d'activitats, que fomenten el moviment i la diversió, són vistes com una part important del seu dia escolar.

“Educació física ens agrada perquè jo, per exemple, tinc molta energia i em diverteixo.”

Així mateix, l'alumnat consultat valora positivament l'ús d'eines tecnològiques a l'aula, com ordinadors i aplicacions educatives.

“M'agrada música perquè fem música, però sobretot perquè fem l'ordinador.”

Finalment, l'alumnat destaca la importància de comptar amb un equip docent empàtic a l'aula. Una persona assenyala que, a més de gaudir de les dinàmiques lúdiques al final d'una assignatura on treballen les emocions, valora l'atenció i el suport que brinda la seva professora a l'hora d'intervenir quan algun company/a interfereix en el benestar d'un altre.

3.2.3.2. Preferències d'assignatures

D'acord amb les aportacions dels grups focals, s'observa una diferència important pel que fa a la satisfacció amb les assignatures segons el nivell educatiu. En general, l'alumnat de primària se sent més còmode amb la matèria de matemàtiques que l'alumnat de secundària (en qualsevol cas, sempre hi ha alumnes als quals sí que els agrada fer matemàtiques a l'ESO). Aquesta diferència podria atribuir-se tant a les metodologies emprades com a la creixent complexitat del contingut a mesura que avancen els nivells.

No obstant això, tant a primària com a secundària es detecta un descontentament generalitzat (amb algunes excepcions sobre el total de la mostra) amb les classes de llengües, tant la catalana i la castellana com l'anglesa, cosa que suggereix que aquestes assignatures no estan generant el nivell d'interès o motivació esperat entre l'alumnat.

“Per exemple, els dilluns jo tinc català i aquesta professora es posa tot el temps a parlar, llavors jo me’n vaig al meu món i deixo d’escoltar-la, dient que si però no. En canvi, si tinc una altra assignatura estic més desperta o més atenta segons l’interès que tingui.”

Pel que fa a educació física, com s’ha explicat abans, les persones consultades es mostren satisfetes amb aquesta assignatura, especialment quan la tenen a primera hora del matí. Moltes persones consideren que educació física els activa tot el dia i, fins i tot, algunes afirmen que aquesta assignatura els ajuda a despertar-se i començar la jornada amb energia:

“Per exemple, educació física, jo no ho posaria a la tarda, sinó que ho posaria al matí perquè és on més ens movem i on més ens obrim i crec que ens aniria millor.”

L’activitat física no només els ajuda a alliberar energia, sinó que també contribueix a una millora en la seva concentració i rendiment al llarg de la jornada escolar ([Hospital Sant Joan de Déu, 2024](#)).

A més, en alguns centres consultats s’implementa un pla de lectura, dissenyat per promoure l’hàbit de la lectura entre l'alumnat i planificant un espai específic per aquesta activitat. És important destacar que la introducció d’aquest pla no implica disminuir el temps de descans; en un d’aquests centres, se’ls atorga 15 minuts per llegir, mentre que en un altre aquest temps s’amplia a 30 minuts. En alguns centres educatius, aquesta activitat també es pot ubicar abans d’iniciar les assignatures (a l’inici de la jornada lectiva).

Quan l'alumnat dels centres on s'implementa valora aquest pla de lectura, es copsen opinions diverses: algunes persones proposen incrementar el temps de lectura, mentre que d'altres consideren que la satisfacció amb aquesta activitat depèn de l'interès que els generi el llibre en qüestió. A més, es planteja donar una major varietat de gèneres literaris per escollir (per exemple, llibres manga), la qual cosa permetria atreure aquell alumnat que encara no ha desenvolupat un hàbit amb la lectura.

No obstant això, l'alumnat consultat també planteja aspectes de millora del pla de lectura. L'alumnat d'un institut que té aquesta activitat integrada en la seva jornada lectiva opina que tenir aquesta activitat, considerada tranquil·la, just després del pati -amb l'activitat física realitzada durant el descans- i sense cap tipus de transició fa que els sigui complicat concentrar-se en la lectura. Així mateix, l'alumnat de l'ESO expressa que aquest temps seria més profitós si es destinés a fer deures o estudiar en comptes de només a la lectura.

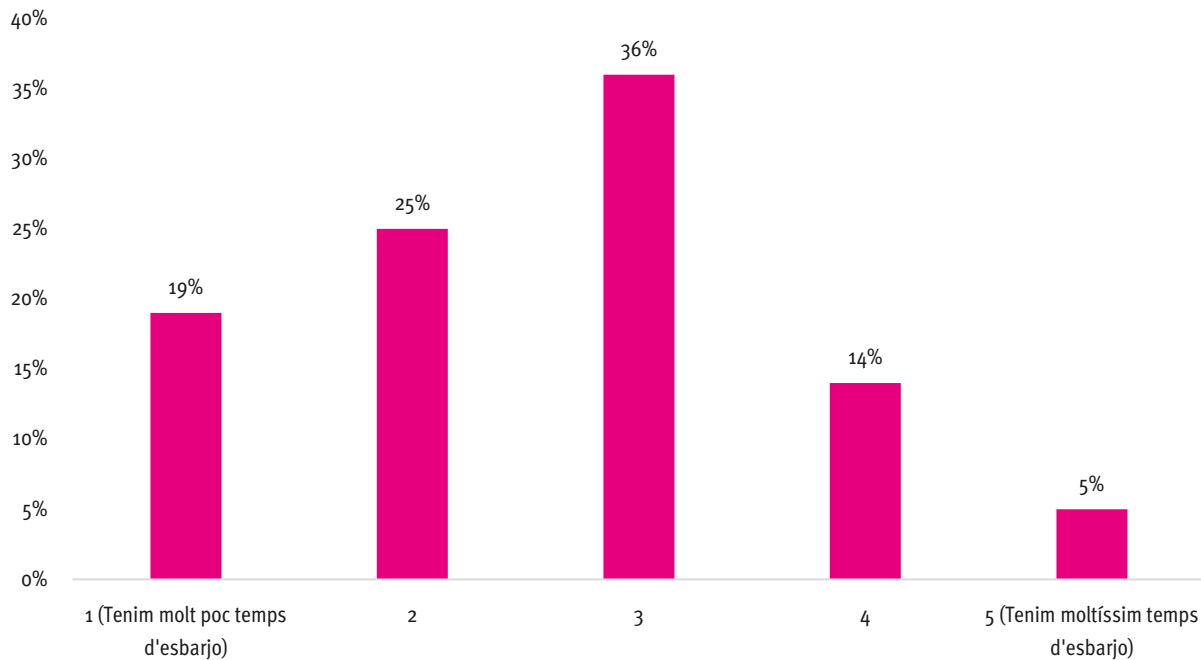
3.2.4. L'alumnat durant l'hora de pati

A l'educació primària i secundària, els centres educatius disposen de certa autonomia per organitzar els seus horaris lectius, i, per tant, els temps de descans que s'inclouen dins la jornada. És important assenyalar que, a l'educació primària, el pati forma part de l'horari lectiu, a diferència de la secundària, on el pati no es considera part del temps lectiu sinó que compta com a temps de descans. Això vol dir que els 30 minuts de pati es sumen a temps total de permanència de l'alumnat de secundària al centre, però no s'inclouen en les hores dedicades a activitats lectives.

Segons el que estableix el Departament d'Educació i Formació Professional, cada centre defineix els seus propis principis i criteris per a gestionar aquests descansos d'acord amb el seu projecte educatiu, i determina els horaris específics en els quals es concedeixen els descansos. No obstant això, s'ha de garantir un descans mínim de 30 minuts cada 3 hores. Generalment, l'alumnat gaudeix d'1 pati durant el matí i alguns centres amb jornada continua en tenen 2. Durant l'estona d'esbarjo o pati, el professorat acompanya a l'alumnat ([Departament d'Educació i Formació Professional, 2024](#); [Consell Escolar de Catalunya, 2020](#)).

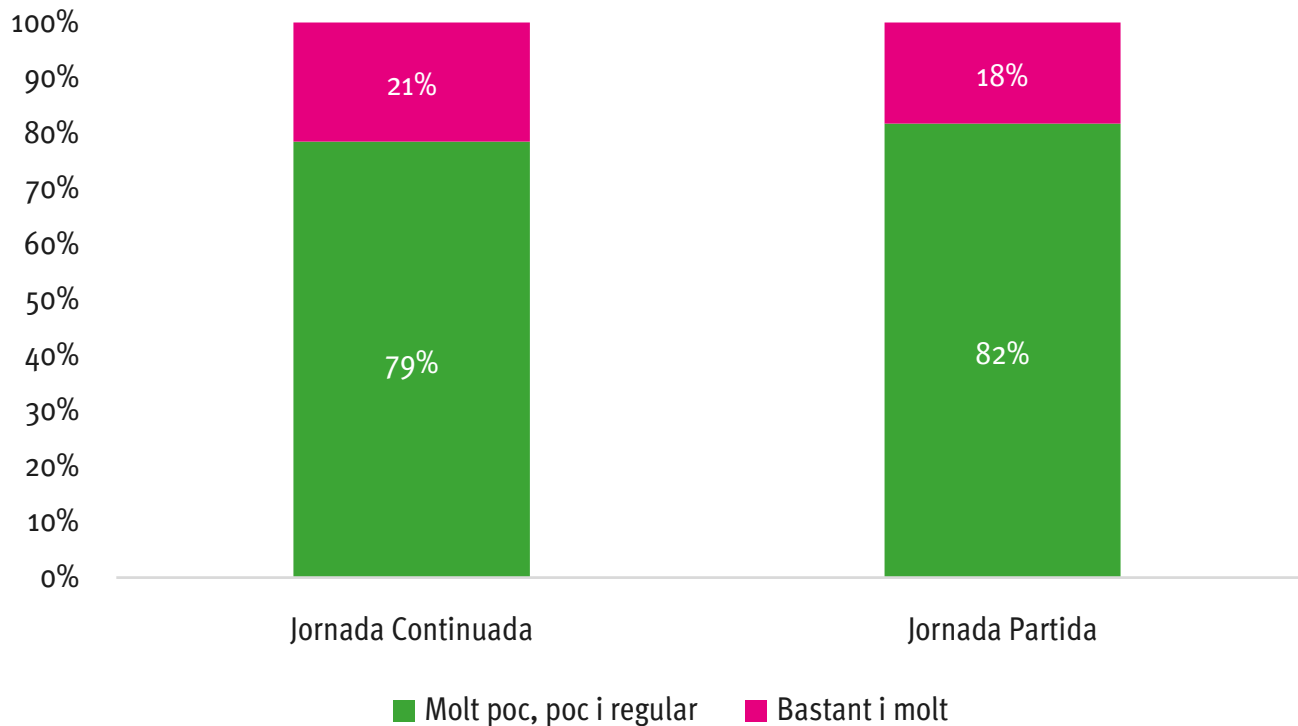
Pel que fa a la valoració de l'alumnat enquestat sobre el seu temps de pati, es destaca que el 80% de l'alumnat pensa que el temps de descans és insuficient, considerant que té molt poc, poc o regular de temps (veure figura 12). Les diferències no són significatives entre la jornada partida i la continuada (veure figura 13).

Figura 12: Valoració del temps d'esbarjo entre l'alumnat (de l'1 al 5). *Com creus que és el temps d'esbarjo al teu centre educatiu? (n= 511)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Figura 13: Percepció del temps d'esbarjo entre l'alumnat del centre educatiu per tipologia de jornada. *Com creus que és el temps d'esbarjo al teu centre educatiu? (n= 511)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

El 45% de l'alumnat enquestat canviaria l'horari del pati i de l'alumnat que el canviaria, un 61% preferiria tenir-lo abans. En analitzar les dades per tipologia de jornada, s'observa que el 70% de l'alumnat de jornada continuada mantindria l'horari de descans (no faria canvis respecte a l'horari actual), en contrast amb el 40% de l'alumnat de jornada partida. Independentment de la jornada, l'alumnat que voldria canviar l'horari del pati té preferència per tenir-lo més d'hora.

Durant el temps de pati, les activitats més habituals entre l'alumnat inclouen xerrar amb amics i amigues, jugar, esmorzar i, en alguns casos, visitar la biblioteca. No obstant això, el pati també pot ser l'escenari de conflictes relacionats amb l'ús de la pilota i altres materials lúdics. Per exemple, en una escola que ha participat en l'estudi, l'alumnat expressa la seva indignació per la decisió de prohibir el joc amb pilota (amb el pretext d'evitar possibles disputes). En un altre centre, s'ha prohibit l'ús de cordes per saltar després d'un accident que va patir un alumne. Aquestes limitacions o prohibicions es viuen com una reducció de les seves opcions de joc, ja que indiquen que hi ha pocs elements o materials recreatius al pati. A més, algunes persones que no volen fer exercici físic durant l'hora de pati, suggereixen incloure més jocs alternatius com escacs, entre altres, que no requereixin moviment.

Pel que fa a l'esmorzar del matí, diversos centres educatius tenen models diferents pel que fa a quan i a on l'alumnat pot esmorzar. Alguns centres promouen i reserven un temps abans de baixar a l'espai del pati per tal que l'alumnat esmorzi amb el seu grup classe i acompanyat de l'equip docent a l'aula, com un espai educatiu més. Esmorzar a l'aula sovint es justifica per la possibilitat de supervisar el que menja l'alumnat i assegurar-se que no comparteixin aliments, la qual cosa ajuda a prevenir problemes relacionats amb al·lèrgies alimentàries. A més, fer aquest àpat a l'aula garanteix que l'alumnat, per exemple, es renti les mans abans de menjar, contribuint així a la higiene i a la seva seguretat alimentària entre altres coses.

Un dels temes que ha sorgit en els grups focals és que alguns alumnes arriben a classe amb gana abans del moment del pati, que és quan formalment està previst l'espai per esmorzar. Tot i això, sovint el professorat no permet que mengin a l'aula durant les assignatures. Cal destacar que, en la majoria de centres educatius, no es permet esmorzar dins de les aules mentre s'imparteixen les classes.

Pel que fa a l'horari de pati, l'alumnat en general, prefereix tenir 2 espais de descans en comptes d'un, ja que consideren que els permet desconnectar millor al llarg de la jornada escolar. A més, tot i que alguns indiquen que amb 30 minuts de pati n'hi ha prou i no necessiten més temps, d'altres comenten que 30 minuts de pati els sembla una mica curt, però consideren que 1 hora seria excessiu, ja que els costaria seguir el fil en tornar a l'aula. A més, creuen que tenir 2 patis o incrementar-ne la durada suposaria sortir més tard de classe, cosa que recurrentment exposen que no volen.

3.2.5. La jornada lectiva a la tarda: l'alumnat té una preferència clara

Com s'ha explicat en la *Introducció (apartat 1.)*, la major part de l'alumnat de primària a Catalunya fa una jornada escolar partida, amb la qual cosa té classes després de dinar. En canvi, a secundària, des de l'any 2010, per retallades pressupostàries, la major part de l'alumnat escolaritzat a centres de naturalesa pública fa jornada continuada i, en conseqüència, acaba la seva jornada lectiva abans de l'àpat de dinar (a diferència dels centres privats concertats). No obstant això, alguns instituts públics de Catalunya tenen jornada partida així com l'alumnat de secundària dels instituts escola acostuma a tenir classes algunes tardes a la setmana i té una jornada híbrida o mixta (3 dies a la setmana fa jornada continuada i 2 dies a la setmana fa jornada partida).

La majoria dels infants i adolescents que s'han consultat pel present estudi expressen la seva preferència de no tenir classes a la tarda pels motius que s'exposen a continuació:

- Disposar de més **temps per poder descansar o fins i tot fer la migdiada** després de dinar. Tal com s'ha vist en els apartats anteriors, una part important de l'alumnat consultat expressa sentir-se cansat i amb son. Per aquest motiu, segons diuen, continuar amb la jornada lectiva després de dinar, tot i tenir 2 hores o més de tall de jornada lectiva, redueix el temps disponible que ells i elles consideren que podrien tenir per a poder descansar.
- Tenir més **temps per fer deures i/o estudiar**. A mesura que augmenta el nivell escolar, els infants i adolescents consideren tenir més càrrega de tasques escolars. Així doncs, bona part de la mostra consultada considera que no tenir classes a la tarda, els permet disposar de més hores per a dedicar a fer els deures, activitats o estudiar. També, en aquesta línia, consideren que poder descansar després de dinar els permet tenir més força i energia per poder fer les tasques que des dels centres se'ls hi encomanen.
- Començar les **extraescolars** abans o fer-ne més. Són diverses les persones que consideren que tenir classes a la tarda dificulta fer extraescolars a l'hora que voldrien (abans de l'horari que les fan ara) o que no puguin fer totes les que voldrien (pel que fa a quantitat o diversitat d'activitats).

- Per poder disposar d'un ventall més ampli de temps per a **poder quedar amb els amics i amigues**. La majoria d'alumnes de primària i secundària que fan jornada partida només queden amb amics i amigues durant el cap de setmana perquè molts d'ells consideren que sortir a les 16:30 del centre educatiu (i les posteriors responsabilitats que tenen a continuació, com les extraescolars) fa que no puguin passar tot el temps que voldrien amb els seus amics i amigues.

Tot i que la major part de l'alumnat tingui preferència per no continuar amb la jornada lectiva després de dinar pels motius que s'acaben d'esmentar, sí que hi ha una part de l'alumnat que expressa satisfacció per continuar amb la jornada lectiva a la tarda pels motius que s'exposen a continuació:

- Poder passar més temps amb els seus companys i companyes de classe.
- Gaudir de més temps de classe. Per alguna persona tenir classes a la tarda suposa ampliar les hores que té per poder aprendre nou contingut.
- Per alguna persona de secundària tenir classes durant la tarda suposa no haver-se de responsabilitzar de tasques de cura de germans o germanes més petits.

Cal destacar que els centres educatius serveixen com a espais protectors i haurien de ser un espai que contempli el temps educatiu de manera integral, especialment per a l'alumnat amb alguna condició de vulnerabilitat socioeconòmica. Aquesta funció protectora no implica necessàriament que el centre sigui només un lloc lectiu, sinó que pot esdevenir un espai educatiu on l'alumnat pugui romandre i adaptar-se a les necessitats del seu context específic ([Educo, 2022](#)).

La recent Llei Orgànica de Protecció Integral a la Infància i l'Adolescència contra la Violència, aprovada a l'Estat espanyol a l'abril de 2021, reforça la funció protectora dels centres educatius com a imperatiu de drets humans. En aquest marc, els centres educatius han d'integrar metodologies i activitats de protecció, crear un ambient segur, mantenir una visió global de la protecció de la infància, col·laborar amb altres institucions i establir normes de prevenció. Tot plegat és essencial per tal que l'escola compleixi amb el seu paper protector i garanteixi un espai segur per als infants i adolescents en situació de risc ([BOE, 2021](#); [Educo, 2022](#)).

3.3. El temps de migdia

El temps de migdia presenta mancances en relació amb la seva cobertura, disseny i qualitat, així com, sobretot, en la definició del seu propòsit. L'actual model encara es troba lluny de concebre el migdia com un espai educatiu, per tant, d'assegurar-ne la gratuïtat i universalització en totes les etapes de l'educació obligatòria.

Durant el curs 2022/23, tot i que gairebé la majoria de les escoles de primària disposaven de servei de menjador escolar (encara que no totes amb cuina pròpia), només aproximadament el 20% dels instituts en tenien (aFFaC, 2023). A més, a l'etapa de secundària es detecten diferències significatives pel que fa a la disponibilitat de servei menjador als instituts segons el territori analitzat, amb Barcelona com una excepció, ja que la capital té una proporció elevada d'instituts que n'ofereixen (Consorci d'Educació de Barcelona, 2023).

Pel que fa al preu màxim del menú escolar que paguen les famílies pel servei de menjador, Catalunya registra el més elevat de tot l'Estat espanyol (Educo, 2023), fet que exclou molts infants i adolescents, amb o sense risc d'exclusió social. A més, tal com va assenyalar l'aFFaC a l'inici del curs 2024/25 (2024), el sistema actual de beques de menjador és una mesura assistencialista que no garanteix l'accés universal ni una cobertura suficient, ja que les que s'atorguen són insuficients tenint en compte l'elevat percentatge d'alumnat en risc de pobresa. Addicionalment, segons Educo (2023), la sol·licitud de beques s'ha de renovar anualment i el preu del servei per a les famílies sense el 100% de la beca segueix augmentant sense ajustos de tarifació social (aFFaC, 2024).

A banda del sistema de beques, cal destacar que el model actual exclou l'alumnat de secundària que, a conseqüència de la implementació de la jornada continuada a centres públics i la progressiva desaparició del menjador escolar als seus instituts, ha perdut el factor de protecció que suposava aquest espai, a més de la beca de la qual potser n'era beneficiari durant la primària (si no hi ha menjador escolar no hi ha beca).

A més, com destaca el primer estudi sobre la jornada escolar de l'aFFaC, aquest temps no és de qualitat pel què fa a la gestió de la convivència. Els conflictes que es donen com la seva forma de resolució durant el temps de migdia representa una preocupació significativa tant per a les famílies com per als equips educatius dels centres públics (Robles-Moreno et al., 2023).

Considerant aquest context, en el següent apartat es descriu què fa l'alumnat consultat durant el temps de migdia segons les respostes dels formularis. S'analitza aquesta informació a escala general i quan és rellevant s'expliquen les diferències segons gènere, tipus de jornada –partida o continuada⁷-, nivell socioeconòmic i nivell educatiu.

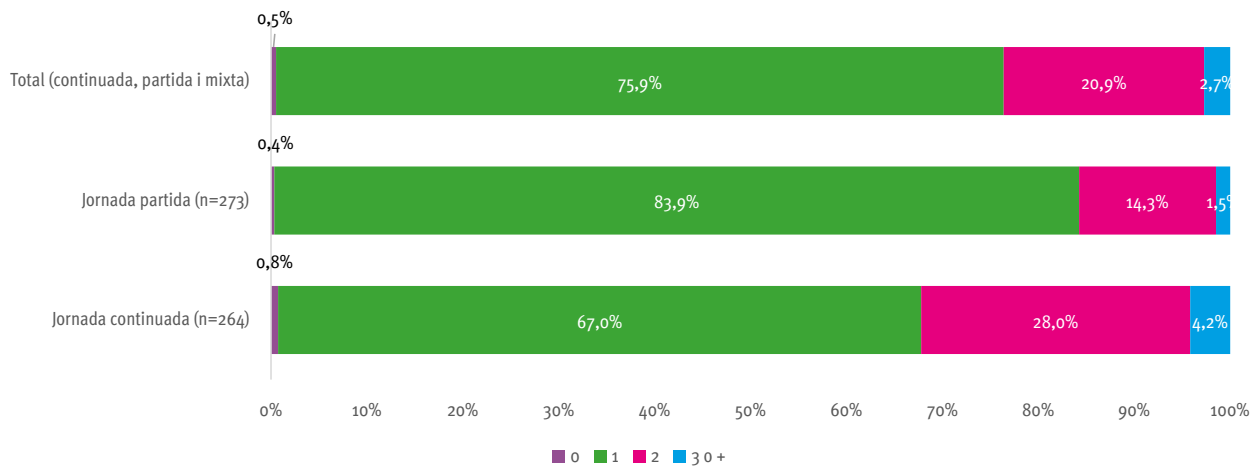
Per altra banda, s'aprofundeix en les valoracions positives i negatives de l'alumnat durant el temps de migdia al centre educatiu i fora (principalment a casa) tenint en compte les respostes del formulari i les aportacions fetes als grups focals. Per últim, s'integren les propostes de millora de l'alumnat sobre el temps de migdia.

3.3.1. On dina l'alumnat

Pel que fa a la mostra, entre 7 i 8 de cada 10 alumnes dinen habitualment en el mateix espai durant tota la setmana escolar. L'alumnat de la mostra que fa jornada continuada tendeix a dinar en major proporció en més d'un lloc entre dilluns i divendres (3 de cada 10 alumnes aproximadament) en comparació a l'alumnat que fa jornada partida (2 de cada 10 alumnes aproximadament). Cal esmentar que hi ha algun cas d'alumnat de secundària que indica que no dina a cap lloc.

⁷ Com s'explica en la metodologia, si bé l'alumnat amb jornada mixta està en l'anàlisi total dels qüestionaris, no es consideren com un grup quan es fa comparativa de jornades perquè la seva mostra no és representativa del seu centre educatiu i nivell, a diferència de la resta de centres consultats.

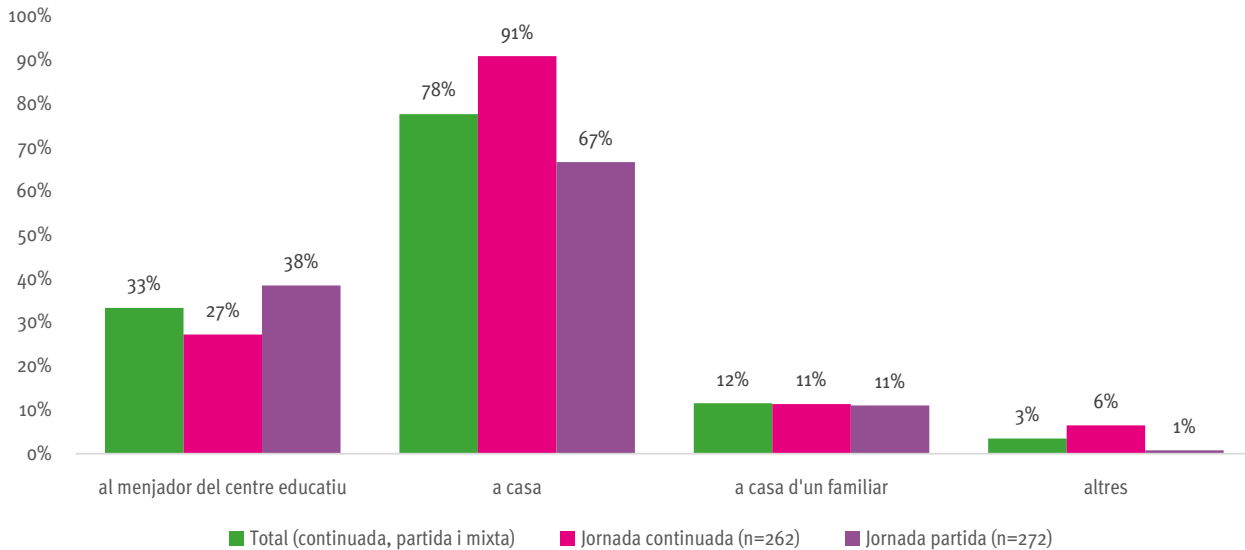
Figura 14: Nombre de llocs on dina habitualment l'alumnat els dies de classe. *On menges habitualment al migdia?
(n=555)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

En general, i sense analitzar el tipus de jornada, la majoria (78%) acostuma a dinar habitualment a casa, 3 de cada 10 alumnes en el menjador escolar, 1 de cada 10 a casa d'un altre familiar i algun cas puntual indica dinar habitualment en altres llocs (a casa d'amics o amigues, al carrer a prop de l'escola o en restaurants de menjar ràpid). Tal com es va indicar en el primer informe sobre la Jornada Escolar de l'aFFaC (Robles-Moreno et al., 2023), l'alumnat de jornada partida d'aquesta mostra també tendeix a menjar més a l'escola i menys a casa que els que fan jornada continuada (veure figura 15).

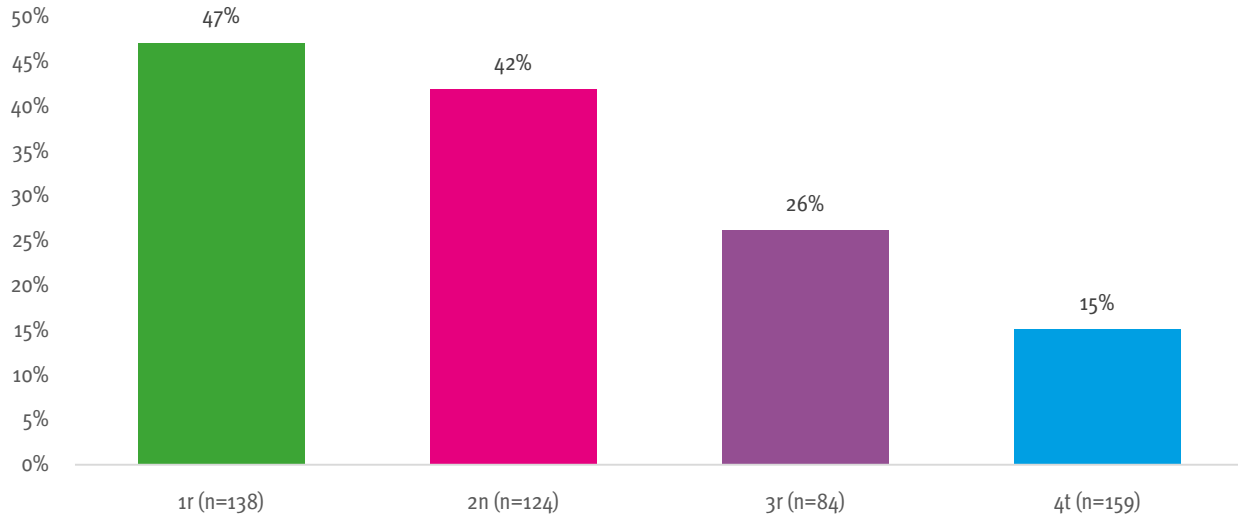
Figura 15: On dina habitualment l'alumnat els dies de classe. *On menges habitualment al migdia? (n=552)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Tal com s'observa en la següent figura, en el cas de la mostra de secundària, l'alumnat tendeix a utilitzar menys el servei de menjador a mesura que puja de curs.

Figura 16: % Alumnat de secundària segons curs que dina habitualment al menjador escolar. *On menges habitualment al migdia? (n=505)

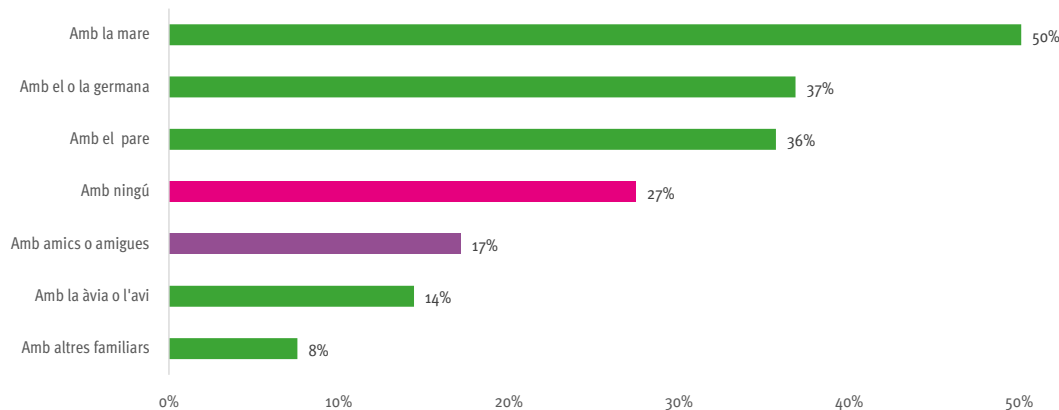


Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

3.3.2. Amb qui dina quan no fa ús del menjador escolar

La majoria de l'alumnat que no fa ús del menjador escolar menja amb membres de la seva família tal com s'observa a la següent figura. No obstant això, **entre 2 i 3 de cada 10 alumnes dinen sols o soles**. Encara que la majoria d'aquests casos es donen a secundària, també hi ha alumnat de la mostra que cursa primària. Menjar sense ningú durant la infància i adolescència pot generar major dificultat per menjar de manera saludable (*ibíd*) i sensació de solitud, i en conseqüència, generar problemes nutricionals i d'altres dimensions amb conseqüències per a la seva salut física i mental (*Hospital Sant Joan de Déu, 2024*). No s'observen diferències significatives segons el gènere pel que fa a la companyia a l'hora de dinar.

Figura 17: Amb qui dina l'alumnat que no fa ús del menjador del centre educatiu. *Amb qui menges al migdia durant la setmana? (n=437)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

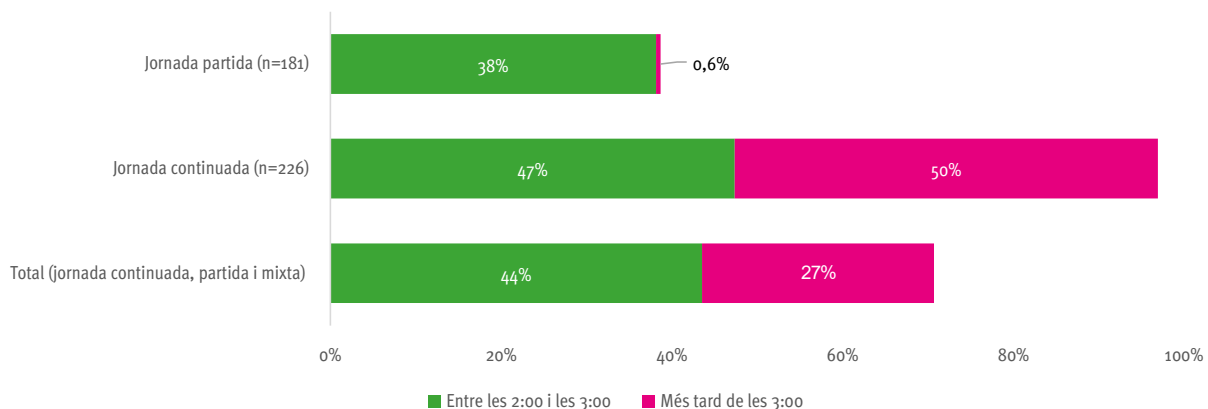
En relació amb les figures presents durant l'hora de dinar quan mengen fora del centre educatiu, la mare és la figura més habitual. De fet, la meitat de la mostra la menciona. En segon lloc, també s'esmenta la companyia a l'hora de dinar del germà o germana (37%) i del pare (36%).

3.3.3. A quina hora dina l'alumnat quan ho fa fora del centre educatiu

Per altra banda, hi ha una proporció important d'alumnat que dina en horaris no saludables. El mateix Departament d'Educació (2024, p.8) publicava el 2024 que segons “la interpretació de la regulació establerta a l'Ordre EDU/104/2024, de 6 de maig, s'ha de fer en l'esperit d'establir **una estona saludable per fer l'àpat de dinar** i, per això, es fixa, en general, **que no pot acabar més enllà de les 14 hores**, horari que no afecta necessàriament les activitats d'educació en el lleure del temps de migdia, sinó l'acte de dinar”.

Com es mostra en la següent figura i sense distingir pel tipus de jornada, 4 de cada 10 alumnes aproximadament menja entre les 14:00 h i les 15:00 h, independentment de si és alumnat de jornada partida, mixta (perquè han de fer més d'un torn per menjar dinar al centre) o continuada (aquesta última amb major proporció). Malauradament, també hi ha un grup d'alumnes considerable que dina més tard de les 15:00 h, gairebé tots ells amb jornada continuada. Aquest grup representa el 50% dels alumnes amb jornada continuada que dinen fora del centre.

Figura 18: % d'alumnat que dina en horaris no saludables fora del centre educatiu segons jornada escolar. *Quant dines fora de l'institut, a quina hora dines normalment? (n=416)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

3.3.4. Aspectes positius i negatius que l'alumnat valora de quedar-se a dinar al menjador escolar

En termes generals, el que més agrada a l'alumnat de dinar al menjador escolar és el fet de poder menjar amb els amics i amigues o amb companys i companyes de classe. Aquesta primera opció representa gairebé la meitat (44%) de l'alumnat consultat i es dona tant a 5è i 6è de primària com a l'ESO independentment del gènere. En canvi, el principal motiu que l'alumnat esmenta per no agradar-li el menjador escolar (i amb molta diferència respecte als altres motius) és el tipus de menjar. Més en concret, entre 7 i 8 de cada 10 alumnes aproximadament indica que el tipus de menjar és el que menys li agrada de dinar al menjador del seu centre educatiu.

Figura 19: El que més li agrada a l'alumnat de primària i secundària de quedar-se a dinar al menjador. *Marca el que més t'agrada de quedar-te a menjar al menjador (n=178)

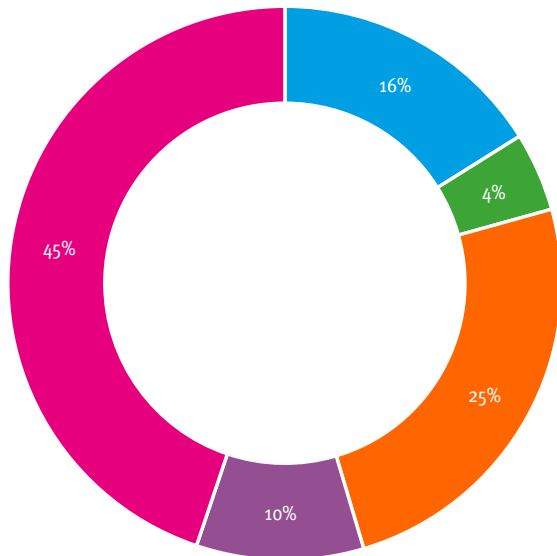
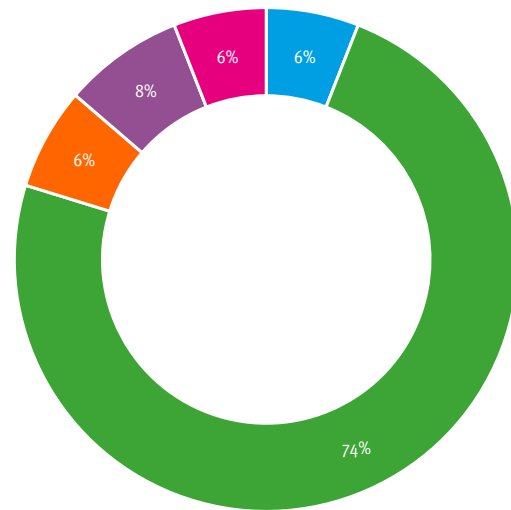


Figura 20: El que menys li agrada a l'alumnat de primària i secundària de quedar-se a dinar al menjador. *Marca el que menys t'agrada de quedar-te a dinar al menjador (n=173)



■ Altres ■ El tipus de menjar ■ L'estona de pati que tenim després ■ M'agrada tot / No m'agrada res ■ Poder menjar amb els amics/gues o amb companys/es de classe

Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Dels altres aspectes que l'alumnat valora del temps de migdia al centre educatiu, 1 de cada 4 alumnes indica que li agrada l'estona de pati. Alguns alumnes els agrada quedar-se al menjador perquè després fan extraescolars i d'altres diuen que els agrada tot. Només al voltant d'un 4% esmenta que el tipus de menjar és quelcom positiu de dinar en el menjador escolar.

Pel que fa als aspectes negatius del menjador escolar, un 8% indica que no li agrada res del menjador escolar. Només un 6% de la mostra esmenta que no li agrada l'estona de pati o passar temps amb els companys i companyes. L'alumnat que selecciona "altres" indica que no li agrada l'equip de monitors i monitores, menjar amb taper i fred, no poder anar al lavabo o no poder utilitzar pantalles durant aquest espai de migdia.

Per altra banda, l'alumnat participant als grups focals ha aprofundit sobre aquests aspectes i d'altres que són importants per a ells i elles durant el temps de migdia. Aquests aspectes s'han classificat en les següents dimensions: la convivència entre iguals, el menjar, la relació amb l'equip de monitors i monitores, el temps lliure, l'organització del temps i la conciliació, la beca menjador i les diferències culturals.

A la següent taula, s'exposen aquells elements que l'alumnat ha destacat com a positius i negatius de quedar-se al menjador escolar en relació amb les dimensions proposades:

Taula 1 (següent pàgina): Aspectes positius i negatius de dinar al menjador escolar segons l'alumnat



Dimensió: La convivència entre iguals

Aspectes positius

Passar temps durant l'estona de migdia amb els **amics i amigues**, compartir temps i conèixer-se millor és el que més valoren. En aquest sentit, algunes persones posen en valor poder escollir on seure i així estar amb les persones que volen:

“Jo em quedo cada dia aquí a dinar a l'escola i m'agrada perquè dines amb els teus amics i pots parlar amb ells del que ens ha passat durant el dia...”

Degut al fet que algunes famílies treballen durant aquest temps, també valoren de manera positiva que al menjador escolar dinen acompanyats i no sols.

“Els meus pares estan treballant...si no em quedo al menjador menjaria sol i aquí puc menjar amb amics.”

A més, posen en valor quan hi ha una convivència pacífica entre ells i elles durant aquesta estona:

“S'hi està bé [al menjador], ningú et diu res ni et molesta. S'hi pot estar al teu rotllo, tranquil.”

Pel que fa a hàbits alimentaris, en el menjador escolar l'alumnat percep que dina de manera més pausada perquè està socialitzant amb altres companys/es, a diferència de quan dina a casa que tendeixen a dinar davant pantalles:

Aspectes negatius

No els agrada quan no poden dinar amb els seus amics i amigues a la mateixa taula. A més, seure amb persones que no volen o certes persones d'altres cursos els genera incomoditat.

“T'has de seure amb gent que no coneixes tant, o amb gent que és més gran, i potser et sents incòmode.”

En aquest sentit, alumnat de secundària d'un centre que permet portar carmanyola com alternativa al menjar que ofereix el menjador, es queixa de no poder compartir espai amb qui fa ús del menjador escolar.

“Hem posat el menjador aquest curs. L'any passat tot-hom anava amb la carmanyola i era més còmode. Perquè ara, com que hi ha gent que menja el dinar del menjador del cole, et separen si tens carmanyola o no.”

En el cas d'un institut participant en l'estudi, algun alumne posa en relleu que els companys i companyes que dinen amb carmanyola, com que no tenen contractat el servei de monitoratge, han de dinar fora de l'espai de menjador, espais no adaptats i habilitats per a dinar. A més, no poden compartir temps amb la resta de companys després de dinar durant l'estona de migdia.

“Tinc tots els meus amics que dinen aquí fora amb el seu tàper, a les torres d'aquí baix, perquè ells no paguen. I jo, que dino en 5 minuts, tinc 20 minuts fins a l'hora d'entrenar. No em deixen sortir fora de l'institut perquè

Aspectes positius

“Que quan anem a casa podem mirar la tele i tot això, i com que al menjador d'aquí no hi ha la tele, ens posem a parlar i molts cops ens diuen que hem de menjar més de pressa perquè ens han de donar el segon plat i clar, nosaltres encara no hem acabat el primer plat.”

Tot i que no tenir la possibilitat d'estar amb pantalles durant el migdia a l'escola o institut és valorat negativament per una part important de l'alumnat, algunes persones reflexionen de manera crítica sobre l'ús de pantalles en aquest horari:

“Segurament hi hauria gent que estaria jugant [a videojocs] tota l'estona i que no pararia atenció al dinar. Jo crec que és per això, perquè si nosaltres fem alguna cosa que no toca amb el mòbil, la responsabilitat és dels monitors.”

Aspectes negatius

en teoria estic sota la seva responsabilitat. I vaig al gimnàs amb el meu únic amic o dos que tinc.”

En general, de l'hora del pati del migdia, també mencionen que no els agrada quan els divideixen per cursos, sobretot quan el nombre de persones que es queda a dinar és reduït.

L'alumnat consultat també manifesta queixes sobre el soroll elevat al menjador (p.e. els crits) o d'altres situacions que consideren molestes (baralles entre l'alumnat, que un company o companya molesti a un altre durant aquesta estona).

“I criden, hi ha molt de soroll...”

“Si no ho fa un curs ho fa l'altre. Sempre hi ha una classe que es baralla.”

Per altra banda, hi ha queixes de l'alumnat que ha de menjar durant el 2n torn, perquè diu tenir gana i no voler menjar més tard que la resta (moltes vegades en horaris no saludables). A més, en alguns casos, protesten per la brutícia que queda al menjador:

“En el primer torn mengen normalment els petits i a vegades deixen molt brutes les taules, les cadires. I és una miqueta fastigós.”

Dimensió: El menjar

Aspectes positius

Tot i ser poc habitual, esmenten algun plat o tipus de menjar que s'ofereix al menjador que sí que els agrada.

“Algunes vegades fan menjar bo com pizza.”

No obstant, això no és un aspecte que destaquí durant les converses i són molt pocs els casos que, a diferència de la resta dels seus companys i companyes, els agrada el menjar del seu centre educatiu:

“No és veritat, jo em quedo a dinar al menjador i a mi m'agrada tot del menjador. Sobretot la pasta.”

Aspectes negatius

El principal motiu de per què no els agrada dinar al menjador és perquè no els agraden segons determinats plats o la forma de cuinar certs aliments.

“Jo dino en 5 minuts, perquè està tan dolent...”

“A mi m'agrada tot el que fan en el menjador, però a alguns companys la sopa no els agrada i sempre es queixen.”

Alguna persona comenta que no li agrada haver de menjar sempre la mateixa elaboració (plat) quan es tracta d'un grup d'aliments en concret (per exemple les verdures):

“Jo només em quedo dimarts i dijous, i els menjars, com carn, peix, es fan només dilluns i dimecres. Llavors, dimarts i dijous fan verdura i hamburgueses vegetals. És molt repetitiu i, a més, també hi ha el mateix segon tipus: si un dia hi ha macarrons amb beixamel i pebrot, de segon sempre hi haurà l'hamburguesa aquesta vegetal o els falafels.”

Destaquen negativament el menjar que, des de la seva percepció, no s'ha cuinat de manera correcta (p. e. peix cru). A més, no a tothom li agrada com s'amaneixen certs menjars (p. e. la quantitat de sal).

Per altra banda, a vegades es percep que les racions que es donen de menjar són insuficients o que no es dona la mateixa quantitat a tot l'alumnat que dina:

“Des del meu punt de vista, és poca quantitat. El menjar no és que estigui malament, està bé.”

Dimensió: La relació amb l'equip de monitors i monitores

Aspectes positius

El bon tracte i respecte de les monitores i monitors és un tema rellevant per a l'alumnat.

“Els profes estan bé, ens respecten bastant.”

Aspectes negatius

Com s'esmenta abans, valoren negativament que els monitors no els deixin sortir al pati a l'hora de descans després de dinar. Expliquen que, a causa del mal comportament d'alguns alumnes a l'hora de dinar, tots n'han de pagar les conseqüències. Això comporta descontentament envers l'equip de monitors i monitores:

“Sempre tots ens queixem perquè ens diuen que només castiguen a aquella persona i els altres que juguïn, però a la pràctica no fan això. Si un es porta malament castiguen a tothom.”

En aquesta línia, també es reporten queixes de l'alumnat pel que fa a que l'equip de monitors i monitores no compleix els acords consensuats prèviament amb l'alumnat a l'hora del pati:

“Al menjador donen la pilota màxim una vegada per setmana després de dinar, però fa 3 mesos que no hem jugat a la pilota. I clar, ells ho fan malament perquè ens diuen aquest divendres teniu pilota, el divendres ens diuen que el següent divendres i després al final no. S'inventen una cosa, i després posen una excusa.”

Per últim, i en relació amb el menjar, a l'alumnat li disgusta quan l'equip de monitors i monitores l'obliga a menjar un aliment que és desagradable per a ells i elles:

“I les monitores del menjador m'han obligat a menjar la pell de la mandarina. La vaig menjar i vaig vomitar al plat del meu germà...”

Dimensió: El temps lliure

Aspectes positius

Tot l'alumnat posa en valor que sigui un espai en el qual tenen temps i la possibilitat de fer i escollir diferents activitats durant l'estona de pati al migdia: passar temps amb els amics i amigues, jugar i fer esports.

El temps de durada de l'espai interlectiu varia segons el centre educatiu en qüestió (segons si hi ha extraescolars al migdia, jornada lectiva a la tarda, etc.). A més, en alguns casos, la durada del temps de migdia oscil·la segons el dia de la setmana. Amb relació amb això, la major part de l'alumnat prefereix els dies amb la durada de migdia més llarga.

“Tenim una estona lliure per poder jugar, estar tranquil, jugar a futbol...el que sigui.”

En el cas de secundària, destaquen tenir la possibilitat d'estar amb l'ordinador o anar a la biblioteca per a fer deures o estudiar amb els companys i companyes.

Aspectes negatius

Per l'alumnat és molt important el seu temps lliure durant el migdia sigui abans o després de dinar. Valoren negativament que no els deixin jugar o fer activitats.

“No és tant bo el temps lliure perquè només ens deixen optar per alguns jocs i no podem participar normalment de tots els jocs... al final no l'acaben donant [la pilota] perquè una persona fa una cosa malament i castiguen a tothom.”

També valoren negativament que no hi hagi la mateixa presència dels diferents esports o jocs al pati -p. e. quan el futbol acapara tot l'espai o quan s'elimina totalment aquest esport-, o quan se'ls castiga i no poden gaudir com volen d'aquest espai:

“Al futbol utilitzen tota la pista...però hi ha més complicacions per poder jugar a altres esports, com al bàsquet.”

Dimensió: L'organització del temps i la conciliació

Aspectes positius

Per l'alumnat és important retallar el temps d'anada i tornada a casa quan té classes a les tardes:

“Està molt bé anar al menjador si no vius molt a prop, és una bona opció.”

Dinar al centre es considera un facilitador a la conciliació familiar, ja que les seves famílies estan treballant durant aquesta estona i, per tant, no poden ser a casa amb elles.

Aspectes negatius

Que la franja horària de dinar sigui molt curta fa que no puguin acabar-se el menjar abans d'anar, p.e. a extraescolars (en cas de tenir-ne just en acabar el menjador). Tot i disposar de 30 minuts, diuen que el temps efectiu que disposen per a fer l'àpat és menor.

“Jo faig vòlei de 15h a 16h, si acabo a les 14:30 de dinar és molt just de temps: entre que baixo, agafo les coses, etc. només tinc 20 minuts per dinar. Per tant, mai m'acabo el dinar. És molt difícil...”

Per altra banda, l'alumnat que li toca el segon torn o que dina després dels horaris recomanats per dinar, explica que arriben amb molta gana a l'hora de dinar (a més de tenir gana des d'abans):

“Jo tinc gana, sí, i això que menjo al pati, però ara, per exemple, començo a tenir gana [al voltant de les 12:30].”

“Al menjador dinem tard perquè hem d'esperar que tothom marxi i jo espero al segon torn... a les 14:30, o 14:45. Jo, per això, al matí em poso molt menjar.”

Dimensió: La beca menjador

Aspectes positius

La beca menjador s'esmenta com un aspecte positiu per part d'alumnat que en té.

Dimensió: Les diferències culturals

Aspectes positius

No hi ha una única visió pel que fa a com són percebudes les diferències culturals a l'hora de dinar. Per una banda, el menjador es percep com una oportunitat perquè l'alumnat nouvingut d'altres països aprengui la nova llengua, les noves costums i pugui conèixer els companys i companyes:

“Jo li recomanaria quedar-se al menjador perquè es podria acostumar amb les persones i es podria aprendre més l'idioma perquè escoltaria tothom parlar...també hi ha monitors que la podrien ajudar [fent referència a una potencial companya nova nouvinguda].”

Aspectes negatius

Altres alumnes també reflexionen que és un tema difícil perquè hi ha alumnat que no inclou l'alumnat migrat que dina al menjador pel seu idioma, les formes de menjar o el tipus de menjar.

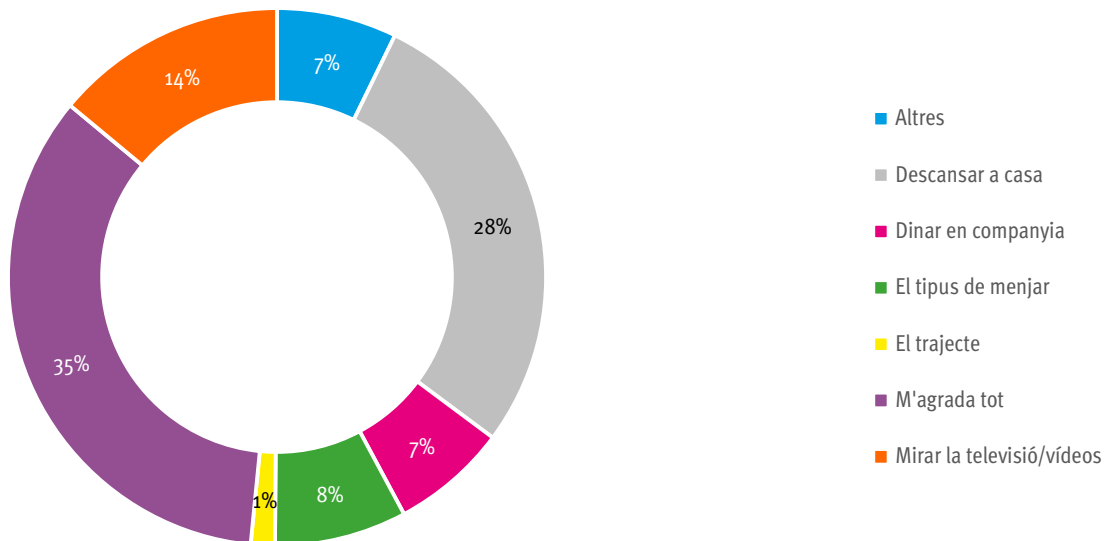
Per altra banda, creuen que s'hauria de millorar com es gestiona el fet que hi hagi alumnes que no dinin al migdia durant el Ramadà: p.e. no obligar-los a dinar o bé la gestió d'on han d'estar al migdia mentre la resta dina.

Font: Grups focals amb l'alumnat de l'estudi.

3.3.5. Aspectes positius i negatius que l'alumnat valora de dinar fora del centre educatiu

En termes generals, **entre 3 i 4 de cada 10 alumnes de la mostra els agrada tot el que comporta dinar fora del centre educatiu, principalment a casa seva o a casa d'un familiar.** De manera similar, aproximadament 3 de cada 10 alumnes indiquen que el que més els agrada és descansar a casa. També un 14% indica que li agrada mirar vídeos o la televisió i un 8% el tipus de menjar (veure figura 21). Aquestes valoracions es donen tant a primària com a secundària independentment del seu gènere.

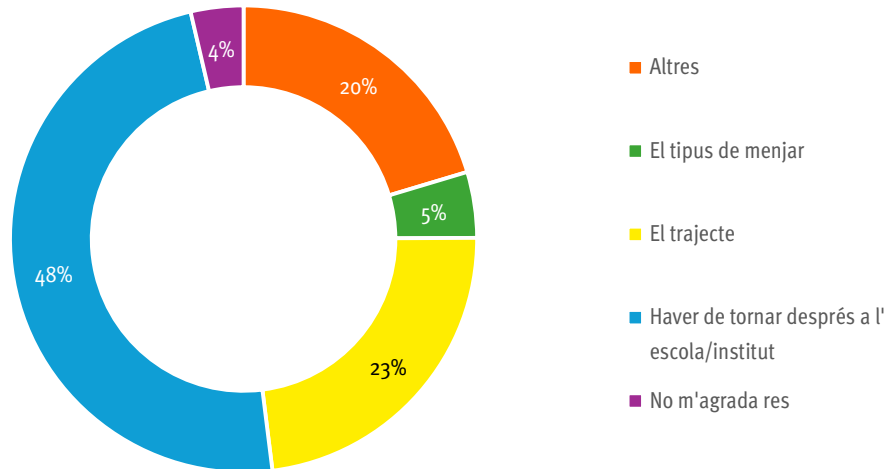
Figura 21: El que més li agrada a l'alumnat quan no dina al menjador del centre educatiu. *Marca el que més t'agrada de l'hora de dinar quan NO dines a l'institut/escola/IE (n=415)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

En relació amb el que no agrada a l'alumnat de dinar fora del centre educatiu, gairebé la meitat (48%) indica que no li agrada haver de tornar al centre i 2 de cada 10 alumnes indiquen que no els agrada el trajecte. Les respostes que indiquen altres raons, fan referència a no poder estar amb els amics o amigues, disposar de poc temps per dinar, haver de dedicar temps de desplaçament fins arribar a casa (que suposa dinar tard) i, en casos molt puntuals, s'indica escalfar el dinar o dinar amb la família com l'aspecte que menys els hi agrada de dinar fora del menjador escolar. En definitiva, només un 5% no li agrada el menjar de casa seva o d'un familiar (veure figura 22).

Figura 22: El que menys agrada a l'alumnat quan no dina al menjador del centre educatiu. *Marca el que més t'agrada de l'hora de dinar quan NO dines a l'institut/escola/IE (n=329)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

A continuació, s'aprofundeix sobre els aspectes que són importants per l'alumnat durant l'hora de dinar fora del centre educatiu. Aquests aspectes s'han classificat en les següents dimensions: el temps lliure, la convivència, el menjar, l'organització dels tempos i la conciliació familiar i, les tasques escolars.

En la següent taula s'exposen els elements considerats positius i negatius de dinar fora del centre educatiu en relació amb aquestes dimensions:

Taula 2: Aspectes positius i negatius de dinar fora del centre educatiu segons l'alumnat

Dimensió: El temps lliure

Aspectes positius

L'alumnat posa en valor la possibilitat d'escollir què fer durant aquest temps (a més de dinar) quan va a casa o a casa d'un familiar. Esmenten diferents activitats com descansar, jugar, dormir, pintar, llegir o dibuixar:

“Jo tinc un trencaclosques amb moltes peces mini i em poso a fer-lo després de dinar. O lleixo.”

“Jo arribo a casa, dino, aprofito per dormir una mica perquè estic cansada del matí.”

Posen en valor la possibilitat d'estar amb pantalles (mirar el mòbil, la televisió o jugar a videojocs) perquè no poden fer-ho al menjador escolar.

Aspectes negatius

Si bé l'alumnat considera positiu passar temps amb pantalles durant aquesta estona, d'acord amb els seus relats, en alguns casos es pot estar donant una sobre-exposició a les pantalles, xarxes socials o videojocs. En alguns dels casos s'observa que no hi ha un bon control parental sobre el contingut que es consumeix, fet que pot ser perjudicial i perillós per l'alumnat.

“Poder fer el que vulguis, perquè en el menjador no pots estar amb el mòbil.”

A més, diuen que a casa tenen la possibilitat de menjar més ràpid en comparació amb el menjador escolar (tot i el que comporta en termes d'hàbits alimentaris) i que, per tant, tenen més temps lliure:

“Que vagi a menjar a casa perquè si menges ràpid tens fins la tarda si vas per jugar amb el mòbil o descansar o el que vulguis.”

Dimensió: La convivència

Aspectes positius

Alguns i algunes creuen que a casa poden estar més tranquils i tranquil·les en comparació amb la seva experiència al menjador escolar.

Tot i que és poc habitual, algunes persones diuen que els agrada menjar a casa de les seves amigues per poder passar temps juntes:

“Jo sempre dinaria amb la Sofia. A vegades em venen a buscar i vaig a dinar a casa seva i passem tota la tarda juntes.”

Aspectes negatius

Algun alumne exposa que dina menjar prèviament preparat per la família, que se'l prepara de manera autònoma o bé que l'ha de comprar. En aquest sentit, alguns i algunes exposen que no els agrada menjar sols o soles quan la família no és a casa a l'hora de dinar.

“No m'agrada menjar a casa perquè quan menjo a casa menjo sol...si no em quedo al menjador menjaria sol i aquí puc menjar amb amics.”

Dimensió: El menjar

Aspectes positius

En general, els agrada molt el menjar que prepara la família. En comparació amb el menjador escolar valoren les racions més generoses, el tipus d'aliments que mengen i la forma de preparar-los.

“Home, estic més acostumada al menjar de casa i clar, m'agrada. I a més que és menjar dels avis.”

Aspectes negatius

En general, no hi ha queixes del menjar de casa, només un cas aïllat ha dit que no li agradava el menjar de casa.

Dimensió: L'organització dels temps i la conciliació familiar

Aspectes positius

Una part important dels participants dels grup focals van a dinar a casa dels avis/àvies o d'altres familiars, a part de dinar a casa seva. La literatura indica que les relacions intergeneracionals entre avis i nets d'oci compartit té conseqüències positives pel desenvolupament personal i social d'ambdues parts (Alonso Ruiz et al., 2020). Des del punt de vista nutricional, i considerant que falta molta més investigació sobre aquest tema, hi ha estudis com el de Baut e-Martín et. al (2024) que indiquen que quan les àvies estan molt presents en l'alimentació dels nets, ho fan amb una dieta on predominen els aliments saludables durant la setmana, però que això té variacions en funció del nivell educatiu i socioeconòmic de les àvies i l'índex de massa corporal dels nets, entre altres variables.

Per altra banda, a l'alumnat li agrada molt tenir l'oportunitat de compartir l'hora de dinar amb la família i parlar siguin els pares i mares, àvies o algun altre familiar:

“A mi m'agrada més dinar a casa perquè vaig a casa i em trobo amb els pares i els vaig explicant el que he fet durant el dia i parlem.”

“M'agraden més els dilluns que els altres dies perquè em trobo amb la meva cosina petita, dinem les 2 juntes i mirem la tele amb els altres cosins.”

Aspectes negatius

L'alumnat considera que disposa de poc temps per a dinar tenint en compte el trajecte fins casa. Aquesta queixa es fa més evident a mesura que augmenta la distància a on viu l'alumnat:

“És massa poc temps lliure per dinar i per haver de tornar perquè hi ha gent que viu lluny. Bueno, no és el meu cas, que jo visc a prop.”

La insatisfacció pel poc temps per dinar és més elevada per aquell alumnat que té un temps de migdia reduït (no tot l'alumnat té el mateix temps)

Un altre aspecte que no els agrada és haver de tornar a classe després de dinar.

No obstant això, quan tenen una classe que els motiva, sí que volen tornar.

En alguns casos, comenten que dinar al centre evita fer tasques de la llar o cuidar als germans o germanes. Quan tenen aquestes responsabilitats familiars, el menjador suposa un descans per a ells i elles.

Dimensió: Les tasques escolars

Aspectes positius

Per últim, i com una forma d'organitzar el seu dia, a algunes persones els agrada tenir aquest temps a casa per a fer deures o estudiar.

Aspectes negatius

Font: Grups focals amb l'alumnat de l'estudi.

3.3.6. Propostes de millora del migdia del centre educatiu

Durant els grups focals, l'alumnat ha fet propostes per millorar el temps de migdia durant els dies lectius, siguin relatives al centre educatiu o millores per a casa. A continuació es descriuen aquestes propostes:

Taula 3: Propostes de millora del migdia al centre educatiu segons l'alumnat

Dimensions	Propostes de millora del migdia al centre educatiu
Ordre d'entrada al menjador	En cas que l'alumnat no tingui un lloc assignat per dinar, es proposa que es vagi rotant l'ordre d'entrada al menjador per tal que tot l'alumnat tingui el dret d'escollir el seu lloc a la taula en algun moment.
Soroll al menjador escolar	Cercar estratègies per reduir el soroll de l'espai on dinen i, per tant, reduir la molèstia que els provoca.

Dimensions	Propostes de millora del migdia al centre educatiu
<p>Espai del menjador escolar</p>	<p>Ampliar l' espai de menjador escolar perquè tothom tingui un lloc per seure els dies que hi ha més aforament. A més, això suposaria no haver de dinar per torns (i, en extensió, en horaris poc saludables):</p> <p><i>“Sempre acostumem a tenir el mateix lloc al menjador, però hi ha dies que ve molta gent com el dimarts i no et pots asseure i t’has d’esperar.”</i></p> <p>Segons diuen, això també ajudaria a disminuir el soroll de l’espai.</p>
<p>Gestió de conflictes entre iguals i la relació amb l’equip de monitors i monitores</p>	<p>L’alumnat demana millorar la gestió de conflictes entre iguals que es donen al menjador.</p> <p>En aquest sentit, també demanen millorar la relació que tenen amb alguns monitors i monitores que, d’acord amb la seva experiència, tenen formes molt autoritàries i estrictes de comportar-se amb ells i elles.</p> <p><i>“Canviar algunes monitores del menjador perquè n’hi ha algunes que són un poc estrictes, un poc molt...”</i></p>

Dimensions	Propostes de millora del migdia al centre educatiu
<p>El menjar del menjador escolar</p>	<p>L'alumnat proposa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Millorar les formes de cuinar, p. e. que ells i elles puguin amanir l'amanida. • Canviar la distribució de menú setmanal en cas de tenir el mateix dia de la setmana el mateix menjar (p.e. no tenir cada dilluns llegum). • Incrementar les racions de menjar. • Poder triar els menús. • Facilitar poder repetir perquè les racions siguin equitatives. • Millorar les racions perquè siguin equitatives entre tot l'alumnat.
<p>Els torns per dinar al menjador escolar</p>	<p>Replantejar la distribució de torns considerant els horaris saludables a l'hora de dinar. L'alumnat no li agrada dinar en el segon torn. Des de la seva perspectiva, sense considerar canvis d'horaris, l'alumnat proposa que no sempre siguin les mateixes persones que dinen en el darrer torn. Tot i això, si els torns es fan en horaris que no són saludables, el que s'hauria de fer és buscar solucions que possibilitin que tothom dini en horaris saludables.</p> <p>Per altra banda, proposen incorporar la figura d'alumnat encarregat a cada torn per mantenir la neteja de l'espai, especialment per l'alumnat que dina en el segon torn.</p> <p><i>“En el primer torn normalment mengen els petits i a vegades deixen molt brutes les taules, les cadires. I és una miqueta fastigós, per dir-ho... Que hi hagi algú, algun encarregat, que pugui netejar cada taula encara que fos un encarregat per dia o per setmana.”</i></p>

Dimensions	Propostes de millora del migdia al centre educatiu
<p>No segregat l'alumnat que dina amb carmanyola i el que dina al menjar del centre educatiu</p>	<p>L'alumnat segregat en un espai diferenciat del menjador escolar perquè porta carmanyola (en comptes de menjar del menjador) demana poder dinar amb els seus companys i companyes per a poder compartir aquest temps.</p> <p><i>“A mi m’agradaria que es pogués barrejar la gent que menja amb carmanyola i la gent que menja el menjar del menjador. Així pots anar amb els teus amics, perquè potser tu estàs amb alguns companys i els teus amics estan fora, separats.”</i></p> <p>Tenint en compte les conseqüències negatives pel desenvolupament de l'alumnat i la convivència entre iguals, l'aFFaC recomana considerar el cost del monitoratge dels que dinen amb carmanyola perquè no es donin situacions en què l'alumnat que no pot pagar el monitoratge i hagi de menjar en espais no habilitats i segregats de la resta.</p> <p>A més, a causa de l'elevada taxa de risc de pobresa infantil i que les beques de menjador no arriben a tothom que ho necessita, l'aFFaC defensa la universalització del menjador escolar. El menjador escolar com un dret de la infància i adolescència en detriment d'una mesura assistencialista basada en beques que exclouen a una part de l'alumnat i que l'etiqueta dins el sistema educatiu.</p>
<p>Joc i esports durant l'estona de migdia al centre educatiu</p>	<p>L'alumnat demana que es garanteixi el temps per jugar o realitzar esport durant l'estona de migdia. De fet, els que tenen dies on la durada de migdia és més curta, demanen que sigui més llarga.</p> <p>També demanen tenir l'opció de fer diferents jocs durant el temps lliure d'abans i després de dinar.</p> <p>També s'insisteix en el fet de millorar la gestió dels jocs amb la pilota als patis. Per una banda, es demana no prohibir jugar al futbol (com passa en alguns centres durant el migdia), però per altra banda, es demana redistribuir millor l'espai disponible per a fomentar altres jocs.</p>

Dimensions	Propostes de millora del migdia al centre educatiu
<p>Fer deures durant el migdia al centre educatiu</p>	<p>L'alumnat de secundària, a causa de la càrrega de tasques escolars que té, demana tenir durant aquesta estona, la llibertat de fer deures i/o estudiar utilitzant l'ordinador, perquè tot i que alguns equips directius donen aquesta opció, no tots ho permeten. Més enllà d'aquesta proposta, l'alumnat posa en relleu la quantitat de deures que té, tema que s'aprofundeix en el <i>apartat 3.4. La tarda</i>.</p>
<p>Les pantalles durant el migdia al centre educatiu</p>	<p>D'acord amb les directrius del Departament d'Educació i Formació Professional (s.d.), des del curs 2024/25 l'ús lliure del mòbil per part de l'alumnat s'ha prohibit a primària i a l'ESO. Aquesta normativa també s'aplica en el temps no lectiu, ja que aquests espais estan <i>"preservats per a la interacció entre alumnat, professorat i altres membres de la comunitat educativa."</i></p> <p>No obstant això, l'alumnat considera que aquesta mesura és molt restrictiva, especialment a secundària. Per aquest motiu li agradaria poder utilitzar-lo després de dinar, fins i tot alguns parlen de mirar la televisió mentre dinen, tal com poden fer a casa.</p> <p>En aquest sentit, malgrat que sigui aviat per avaluar aquesta mesura, l'aFFaC donada l'evidència científica, considera adequada aquesta mesura. Tal com es va explicar a la jornada <i>Time Use Week 2024</i>, <i>"l'ús excessiu i problemàtic de pantalles s'associa amb una varietat de problemes de salut per als infants i adolescents, amb evidència forta per l'obesitat, la dieta no saludable, els símptomes depressius i la disminució de la qualitat de vida"</i> (Serveis de Salut de l'Ajuntament de Barcelona, 2024).</p> <p>Així i tot, com qualsevol política pública, és important avaluar-la de manera integral, considerant l'experiència dels centres educatius i de l'alumnat per acompanyar aquest canvi, sobretot perquè la mesura és un aspecte rellevant per l'alumnat.</p>

Font: Grups focals amb l'alumnat de l'estudi.

3.3.7. Propostes de millora del migdia quan dinen fora del centre educatiu

Finalment, l'alumnat ha fet propostes per millorar el migdia quan dina fora del centre educatiu. A continuació es descriuen aquestes propostes:

Taula 4: Propostes de millora del migdia fora del centre educatiu segons l'alumnat

Dimensions	Propostes de millora del migdia al centre educatiu
Dinar amb la família a casa	A l'alumnat que li agrada dinar a casa, valora passar temps amb la família durant aquesta estona. En aquest sentit, voldrien dinar sempre amb la seva companyia i aprofitar aquest temps de qualitat.
Dinar amb els amic i amigues	També proposen tenir dies per poder dinar amb els seus amics i amigues fora de l'escola, de manera complementària a dinar amb la família.
Tenir temps per descansar a casa	<p>Quan l'alumnat que dina a casa viu lluny del centre educatiu i després ha de tornar a l'escola o institut (sigui perquè té classes a la tarda o bé extraescolars) demana poder disposar de més temps per a descansar:</p> <p><i>“Els del menjador tenim un temps per a descansar a l'hora del pati i tot però els de casa pot ser no tenen temps per descansar, si vius lluny és arribar a casa i tornar a sortir.”</i></p>

3.4. La tarda

El següent apartat se centra en l'experiència de l'alumnat durant les tardes els dies lectius. S'hi analitza què fa l'alumnat quan finalitza la jornada escolar, incloent-hi les activitats extraescolars, la percepció sobre la càrrega de tasques escolars i el temps lliure disponible per gaudir amb amics, amigues i família.

3.4.1. Activitats extraescolars

Les activitats extraescolars són aquelles activitats oferides fora de l'horari lectiu habitual per part de l'escola o institut (habitualment impulsades per l'AFA) o per part d'altres agents (administració pública, entitats sense ànim de lucre, associacions, clubs esportius, centres cívics, professionals autònoms, empreses, etc.) amb un propòsit educatiu i/o esportiu. Acostumen a fer-se durant els descansos (p. e. durant el temps de migdia) o en acabar l'horari lectiu (a les tardes, vespres o, en casos puntuals, els dissabtes el matí). Així i tot, la major part de les extraescolars es desenvolupen entre dilluns i divendres en acabar l'horari lectiu.

Per a entendre la pràctica de l'activitat extraescolar de l'alumnat hem de tenir en compte diversos elements que s'exposen al llarg d'aquest apartat:

- 1) L'activitat extraescolar segons si és alumnat d'educació primària o secundària.
- 2) La situació socioeconòmica.
- 3) La tipologia d'extraescolar.
- 4) L'espai, el temps i la freqüència amb que es desenvolupa l'extraescolar.
- 5) Els motius per fer extraescolars.

1. Les activitats extraescolars segons si és alumnat de primària o de secundària

La major part de l'alumnat de primària i secundària que ha participat en l'estudi realitza algun tipus d'extraescolars. De fet, al voltant de 8 de cada 10 infants i adolescents expressa fer alguna activitat extraescolar, tot i que el tipus d'extraescolar i la quantitat d'activitats que es desenvolupin durant un curs escolar varii segons la persona.

Algun alumne de secundària atribueix el fet de fer menys extraescolars durant aquesta etapa en comparació a la primària a no disposar de temps suficient, ja que la càrrega de deures i activitats que es té durant la secundària és o es percep que és superior.

“A mi m’han posat dos exàmens per dimarts, i no tinc temps per fer-ho, perquè avui tinc voleibol i el divendres no podré anar a escalada...”

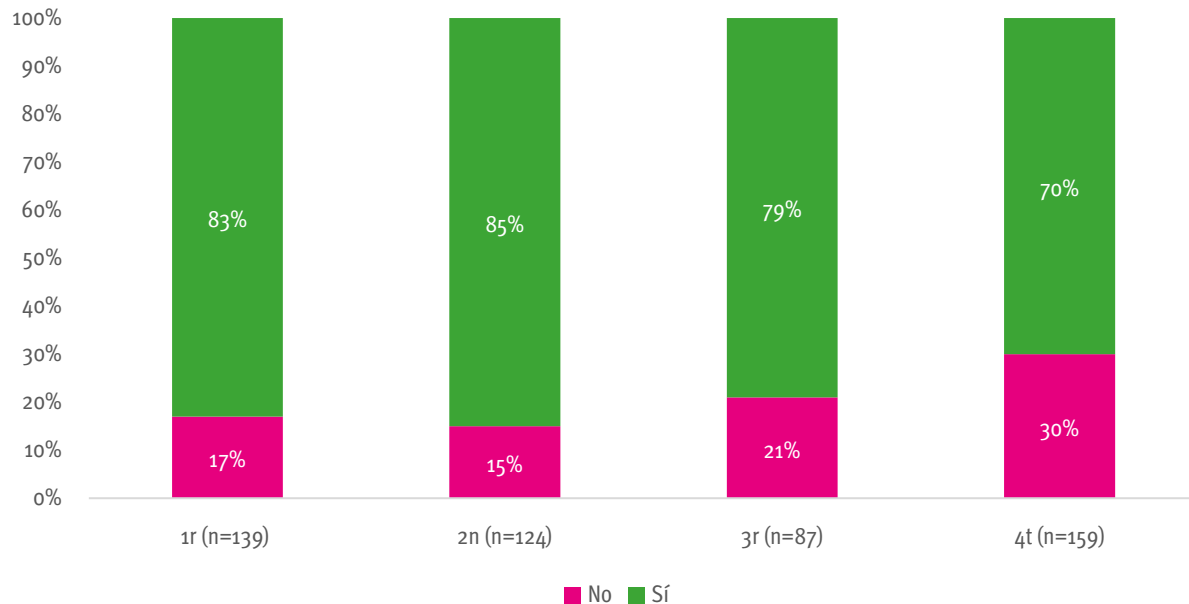
Per tant, tot i que a la pràctica no tots els instituts donen la mateixa quantitat de tasques escolars (deures o treballs) per fer fora de l'horari lectiu, sí que l'alumnat o les seves famílies perceben aquest augment de càrrega escolar a la secundària. Per aquest motiu, expressen que en iniciar aquesta etapa sovint s'anticipen i abandonen algunes de les activitats extraescolars que realitzaven durant l'etapa de primària.

A la percepció de més càrrega de tasques escolars, cal sumar-li el fet que a la secundària l'alumnat ha d'assumir altres responsabilitats que durant l'etapa de primària no tenia (tasques de la llar o haver de tenir cura de germans i germanes menors).

Malgrat que l'alumnat ha expressat aquesta idea (abandonament d'alguna extraescolar a la secundària) als grups focals, això no s'ha copsat amb els resultats de l'enquesta realitzada per part de l'aFFaC per aquest estudi. Tot i que l'enquesta no sigui estadísticament representativa, l'anàlisi fa palès que no hi ha una diferència significativa pel que fa a la pràctica d'extraescolars segons si l'alumnat està cursant primària o secundària.

No obstant això, sí que s'ha observat una **disminució de les extraescolars segons el nivell educatiu a la secundària**. Així doncs, a 1r d'ESO aproximadament 8 de cada 10 adolescents realitza extraescolars, en canvi, a 4t d'ESO la proporció és de 7 de cada 10. En definitiva, tal com s'observa a la figura de sota, a mesura que s'incrementa el nivell educatiu a secundària hi ha un percentatge més elevat d'alumnat que no fa extraescolars.

Figura 23: Percentatge d'alumnat de secundària que realitza extraescolars segons el nivell que cursa. **Fas alguna extraescolar?* (n=509)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Tal com s'esmenta en el següent apartat, la pràctica d'extraescolars està condicionada pel nivell socioeconòmic de les famílies, de la tipologia de centre educatiu i de l'oferta d'activitats del municipi i entorn. D'aquesta manera, tot i que és habitual que tant a primària com a 1r i 2n d'ESO es facin més activitats extraescolars que a 3r i 4t d'ESO, s'observa que hi ha altres elements que poden condicionar més la pràctica de l'extraescolar que no pas el nivell educatiu que s'estigui cursant.

2. La situació socioeconòmica com un limitador

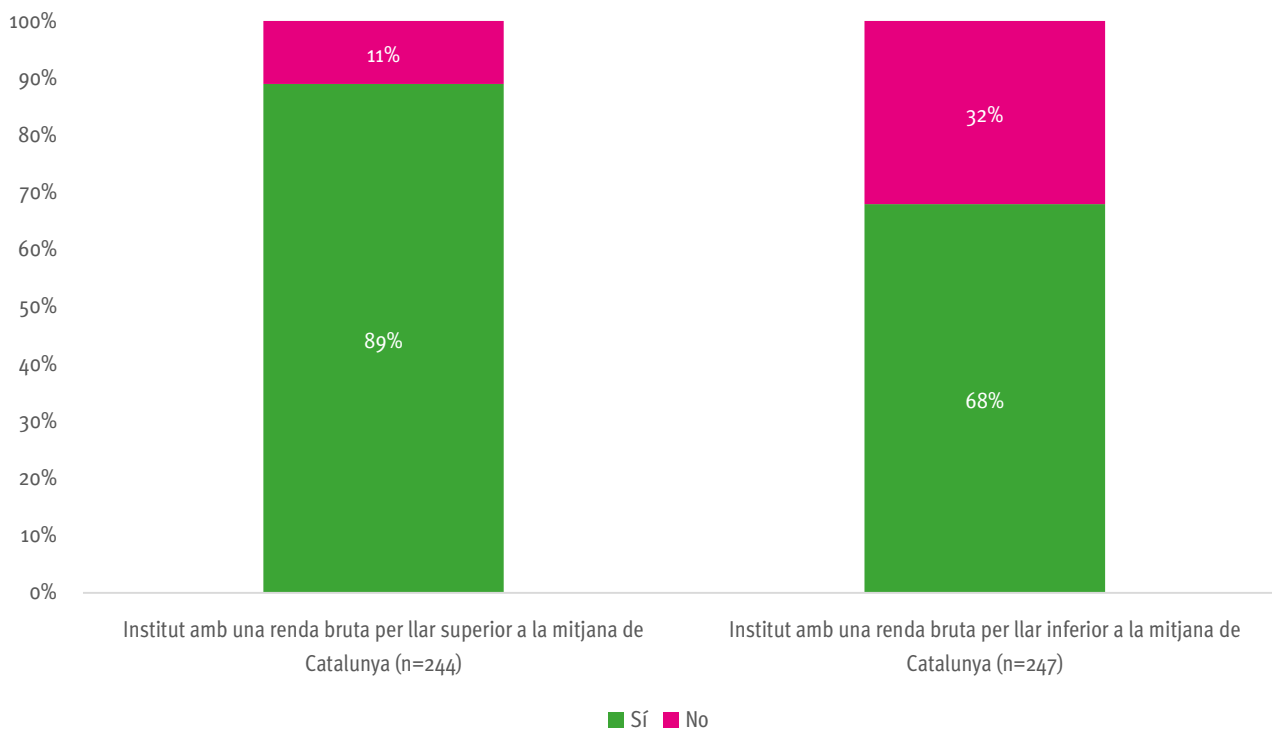
Cal destacar que, tot i no tenir dades del nivell socioeconòmic de l'alumnat que ha participat en l'estudi, sí que es disposa de dades relacionades amb la renda bruta de les llars de la secció censal on es troben els diferents centres educatius (a més de comptar amb les aportacions qualitatives que ha traslladat l'alumnat durant els grups focals).

Algunes activitats extraescolars requereixen una inversió econòmica considerable, ja sigui per la seva inscripció i quota, material o transport. Per això, les famílies amb menys recursos poden trobar difícil permetre's aquestes despeses, limitant així la participació dels seus fills i filles en aquestes activitats (White & Gager, 2007).

Així doncs, a partir de l'anàlisi de la renda mitjana de la secció censal on s'ubica el centre i el percentatge de la mostra d'alumnat que realitza extraescolars al centre educatiu, es pot fer una aproximació sobre fins a quin punt la situació socioeconòmica de les famílies pot condicionar la pràctica d'activitats en horari no lectiu.

Aquesta primera hipòtesi -que la situació socioeconòmica de les famílies condiona la pràctica d'extraescolars- es confirma en el cas de secundària. Així doncs, el percentatge d'alumnat de secundària que realitza extraescolars és superior a un centre educatiu situat a una secció censal amb una renda mitjana bruta per llar superior a la mitjana de Catalunya. Com s'observa a la figura de sota, **el percentatge d'alumnat que fa com a mínim 1 extraescolar a un centre situat a una secció censal amb una renda inferior a la mitjana de Catalunya és de 20 punts percentuals menys que el centre ubicat a una secció censal amb una renda superior a la mitjana.**

Figura 24: Percentatge de la mostra de secundària que realitza extraescolars segons renda familiar bruta. *Fas alguna extraescolar? (n=491)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar i [dades de mitjana de renda bruta per llar segons secció censal \(INE\)](#)

A més d'aquesta dada, una part dels infants i adolescents consultats expressen que voldrien fer alguna activitat (en cas de no fer-ne cap) o fer-ne més (incrementar el nombre d'activitats que realitzen) o fer una activitat d'una altra tipologia. En aquesta línia, atribueixen no poder fer una activitat en concret al cost de la mateixa.

Tot i que l'alumnat de primària, a conseqüència de la seva edat, habitualment no té un control sobre el preu exacte que suposa la realització d'una activitat ni tampoc sobre el que aquest cost suposa per l'economia familiar, sí que és capaç d'identificar (sigui de manera directa o indirecta) que l'economia familiar pot condicionar a l'hora de fer més o menys extraescolars.

“Yo no hago esta actividad porque mis padres me dicen que no hay dinero.”

A més, es cospa que l'alumnat de primària escolaritzat a un centre ubicat a una secció censal amb una renda per llar significativament inferior a la mitjana de Catalunya, pel fet de tenir menys accés a activitats estructurades o formalitzades, diuen fer més activitats que no estan reglades com jugar al carrer o al parc. De fet, quan reflexionen sobre què passaria si no tinguessin classes a la tarda, donen una resposta similar:

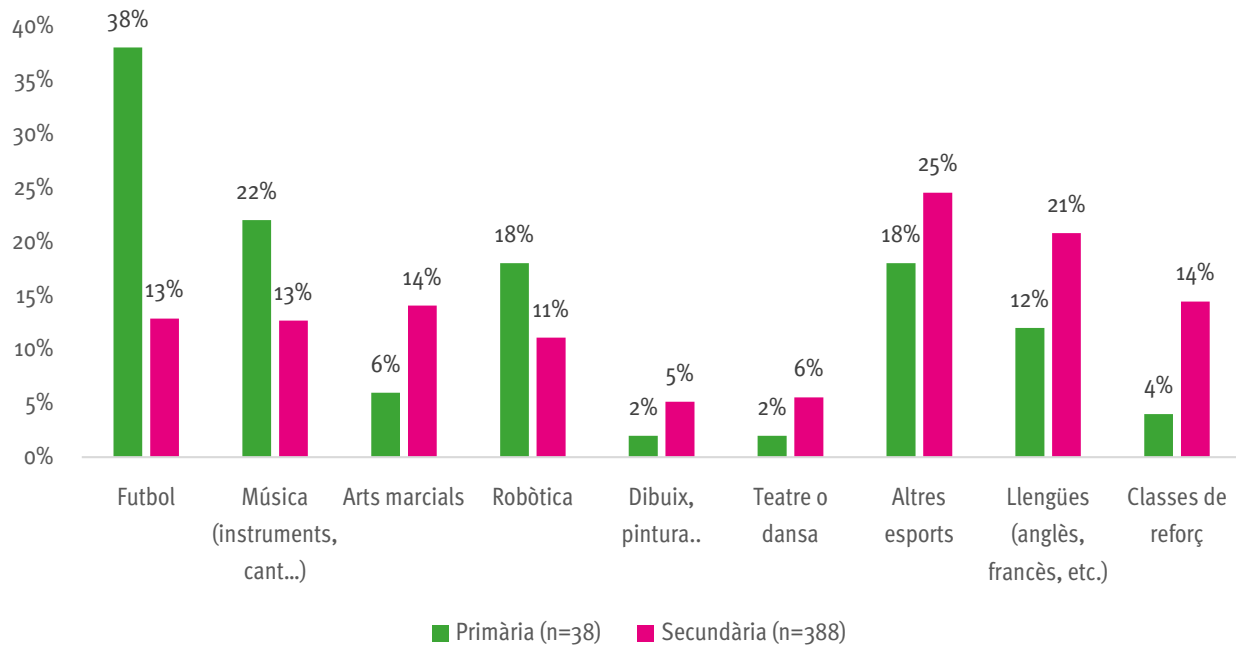
“[Si no tingués classes per la tarda] jo no estaria a casa, estaria amb el meu germà petit jugant a futbol fora al parc.”

3. La tipologia d'activitat

Usualment, les famílies i els infants i adolescents han donat força importància a les extraescolars esportives. Són diversos els estudis que avalen que les activitats físiques tenen una posició de privilegi dins del ventall d'activitats extraescolars ([Metsäpelto & Pulkkinen, 2012](#)).

Els resultats de l'enquesta van en la línia de la literatura consultada. Tal com s'observa a la següent figura, les extraescolars esportives (aquelles enfocades a la pràctica de l'esport o al desenvolupament de la psicomotricitat) sumen més del 70%, fet que indica que 7 de cada 10 alumnes que realitzen extraescolars fan alguna activitat de tipus esportiu.

Figura 25: Percentatge de la mostra a primària i secundària que realitza l'extraescolar segons la tipologia de l'activitat. *Quina/es extraescolar fas? (n=426)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Pel que fa a l'esport en concret, cal destacar el futbol com l'activitat esportiva més demandada per l'alumnat, especialment per l'alumnat de primària i el que s'identifica com a nen.

S'observa que, de la mostra dels centres de secundària amb la qual es compta, bona part de l'alumnat diu fer altres esports com arts marcial (tal com s'observa a la figura anterior), però també voleibol (ho comenten als grups focals). L'adhesió a aquests 2 esports es dona pel fet que hi ha certes activitats que es promouen directament des dels centres educatius perquè hi ha una determinada tradició o trajectòria de l'alumnat, de l'AFA o fins i tot del barri o municipi amb aquest esport en qüestió. De fet, coincideix el fet que l'alumnat que diu fer un d'aquests dos esports també indica que fa activitats extraescolars al seu centre educatiu.

Malgrat l'èxit de les extraescolars de tipologia esportiva avalada per diversos estudis i que es confirma també a través del treball de camp, val a dir que les extraescolars que cerquen la millora i l'aprenentatge de llengües tenen cada cop més protagonisme, especialment a la secundària. D'aquesta manera, al voltant del 20% de l'alumnat consultat de l'ESO fa alguna extraescolar d'idiomes, habitualment d'anglès (excepcionalment també s'esmenta el francès).

En els darrers anys, **l'anglès és percebut com una competència essencial per a millorar les perspectives laborals, tant a l'Estat espanyol com a escala internacional**. Això ha incrementat la demanda d'extraescolars per part de famílies que volen garantir que els seus fills i filles tinguin avantatges competitiu al mercat de treball ([García-Henche & Yang, 2022](#)). A més, d'acord amb l'experiència de l'aFFaC, hi ha una percepció generalitzada de les famílies que s'ha de recórrer a classes d'anglès fora de l'horari lectiu perquè l'ensenyament d'aquesta matèria dins el sistema educatiu públic és encara insuficient (sigui per quantitat d'hores que es fan a la setmana, metodologies utilitzades, etc.) tenint en compte que és el mateix sistema el que els requereix acreditar un nivell determinat d'anglès.

Quan es demana a l'alumnat pels motius de fer extraescolars d'anglès exposa que és per reforçar la llengua, perquè tenen dificultats en la matèria, per treure un títol que en certifiqui el domini o perquè tant ells com les seves famílies ho consideren important per al seu futur.

Pel que fa a l'extraescolar d'altres llengües s'observa que alguns alumnes fan l'extraescolar d'àrab. La majoria de l'alumnat consultat que fa l'activitat d'àrab ho fa perquè l'àrab és la llengua materna de les seves famílies i, per tant, volen que els seus fills i filles millorin la llengua que, dins el projecte educatiu de centre (per tant, dins l'horari lectiu) no s'inclou. No obstant això, en el cas d'un centre educatiu que ha participat en el present estudi i a on hi ha un percentatge important d'alumnat escolaritzat que té l'àrab com a llengua materna, s'ofereix aquesta activitat extraescolar en el temps de migdia.

Seguint amb la tipologia d'extraescolars, cal destacar les classes de reforç, on gairebé el 15% de la mostra de secundària en realitza a diferència de l'alumnat de primària, que suposa menys del 5%.

Són diversos els instituts que ofereixen classes de reforç com a part del seu programa d'extraescolars (en molts casos a través del Pla Educatiu d'Entorn) subvencionades pel Departament d'Educació i Formació Professional i el govern local. En aquests casos es cospa com sovint aquesta extraescolar és un espai de deures supervisat i que no té mesures adaptades als diferents cicles educatius ni compta amb atenció personalitzada.

No obstant això, algun alumnat de secundària també fa classes de reforç, sigui en format de classes particulars o amb grup reduïts fora del centre. En aquests casos, el perfil d'alumnat divergeix en nivell socioeconòmic de l'alumnat que fa l'extraescolar de suport educatiu al centre educatiu.

De fet, segons la **Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación (EGHE) de l'INE** pel curs 2019/20, una mitjana del 46,5% de l'alumnat de la xarxa pública (independentment del nivell educatiu) a l'Estat espanyol va fer alguna classe particular durant aquell curs escolar. A més, segons l'INE, les classes particulars d'idiomes són la prioritat de la despesa de les famílies espanyoles en l'educació dels fills i filles (**INE, 2020**). No obstant això, com indica la literatura, les classes de reforç també tenen un biaix per situació socioeconòmica perquè les famílies amb menys recursos destinen la meitat de la despesa mitjana per alumne en comparació amb les famílies amb més recursos (**Moreno, J. M., & Martínez Jorge, Á., 2023**).

Pel que fa a la tipologia de les activitats extraescolars segons gènere val a dir que l'estudi posa en relleu **diferències importants segons si l'alumnat se sent identificat com a nen o nena**.

Els nens tendeixen a practicar més futbol, arts marcial i robòtica; les nenes, en canvi, tendeixen a fer més música, teatre i dansa, dibuix i pintura i altres esports. De fet, un estudi amb alumnat de primària de Cantàbria revela que les noies tendeixen a participar més en activitats extraescolars no esportives que els nois ([Martínez Vicente & Valiente Barroso, 2020](#)).

4. L'espai, el temps i la freqüència amb que es desenvolupa una activitat

Les activitats extraescolars s'ofereixen en diferents espais i horaris segons l'agent que les promou. Els agents promotors de les extraescolars són diversos i tenen diferents motivacions depenent de si és un club esportiu, entitat, associació, centre educatiu, empresa, administració pública, etc. D'aquesta manera, l'activitat s'ubica en un moment o espai concret per tal d'adaptar-se a les necessitats de l'activitat en qüestió (a escala logística) i als infants i adolescents que potencialment podrien i voldrien fer-la.

L'espai

A Catalunya, durant l'educació primària, és habitual que a les escoles es desenvolupin activitats extraescolars fora de l'horari lectiu per al seu alumnat. En general, les activitats extraescolars quan es desenvolupen a les escoles estan promogudes (que no necessàriament gestionades) per les AFA.

A la secundària, en canvi, és més habitual que incrementi el nombre d'instituts que no ofereixen extraescolars. Com es recull a l'estudi *la Jornada escolar a debat: més enllà del binomi contínua-partida* ([Robles-Moreno, V. et. al, 2023](#)), només un 6% de les famílies de jornada contínua participen de les extraescolars de l'institut i un 10% de les famílies de jornada partida. Els motius els atribueixen a què no es fan activitats a l'institut o que hi ha una manca de varietat en l'oferta.

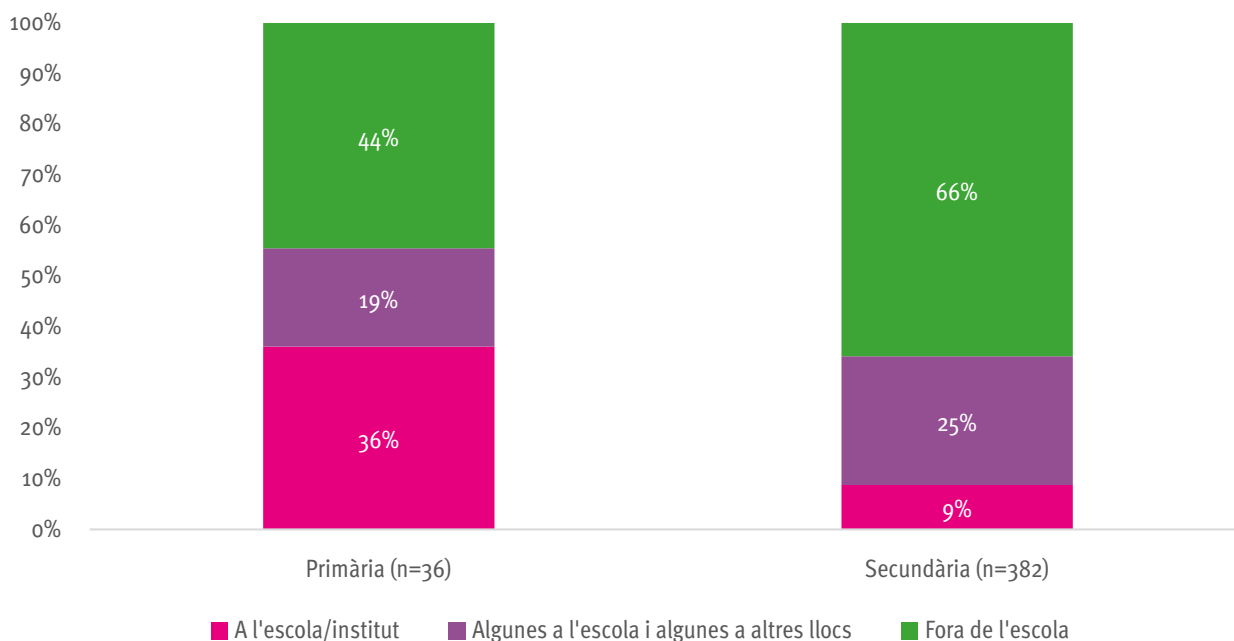
Aquesta baixada, tant en la planificació com en el desenvolupament d'extraescolars als centres de secundària, es deu a diferents causes i depèn de les casuístiques del centre en qüestió, però també depèn d'altres motius més sistèmics o estructurals.

En primer lloc, d'acord amb l'experiència de l'aFFaC, les AFA a la secundària -agent que normalment promou les extraescolars- tendeixen a ser més dèbils i a tenir un rol menys actiu en comparació a la primària, i, per tant, disposen de menys capacitat organitzativa per a poder desenvolupar aquestes activitats. Això, sumat a la tendència dels i les adolescents de deixar de fer algunes extraescolars durant la secundària i la voluntat de canviar d'espai i ambient, propicia que incrementi l'alumnat de secundària que fa les extraescolars fora del seu institut.

S'ha demanat a l'alumnat que ha participat en el present estudi a on desenvolupen les extraescolars i quins aspectes considera positius i negatius segons el lloc en qüestió.

S'observa que un percentatge més elevat de l'alumnat de secundària fa activitats fora del centre educatiu (al voltant de 65% de la mostra), a diferència de la primària on el percentatge de persones que fan extraescolars fora és del 45%, 20 punts percentuals menys.

Figura 26: Percentatge d'alumnat de primària i secundària que realitza extraescolars segons el lloc on realitza l'activitat. *A on fas l'extraescolar? (n=418)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Quan es demana pels motius d'escollir fer extraescolars dins o fora del centre es recull la següent informació:

Fer extraescolars dins del centre educatiu:

- Es destaca com a positiu de **fer extraescolars a l'escola o institut el fet de passar temps amb amics i amigues.**

Així mateix, també es destaca el fet de poder conèixer o establir un vincle amb altres companys i companyes d'altres classes o fins i tot d'altres cursos (en alguns casos les extraescolars agrupen alumnat de més d'un nivell, per exemple, de 5è i 6è de primària) perquè els permet coincidir amb persones amb qui habitualment no comparteixen l'horari lectiu.

- Un altre aspecte positiu que es destaca és que fer les extraescolars a l'escola o institut evita haver de destinar un temps a desplaçar-se cap a l'espai a on es fa l'extraescolar (en cas d'anar-hi directament en sortir del centre) o evita haver de passar per casa a canviar-se d'indumentària o haver d'agafar el material necessari per a l'activitat.

Fer extraescolars fora del centre educatiu:

- Es destaca l'oportunitat de conèixer gent nova i, fins i tot, de fer nous amics i amigues. Algunes persones valoren especialment aquest aspecte, sobretot a la secundària.
- Com a aspecte negatiu es destaca haver de destinar un temps al desplaçament i, en conseqüència, haver de planificar millor les seves tardes, el material necessari, etc.
- Així mateix, sovint l'alumnat exposa que fa les extraescolars fora del centre educatiu perquè no té l'opció de fer-les a dins. És a dir, les activitats que s'ofereixen a la seva escola o institut no s'adequa a les seves necessitats o interessos. A vegades, les activitats que es promouen a les escoles o instituts estan dissenyades amb un objectiu pedagògic concret i, per tant, l'oferta no és tan àmplia com la que l'alumnat voldria (per exemple, no es fan activitats esportives federades).

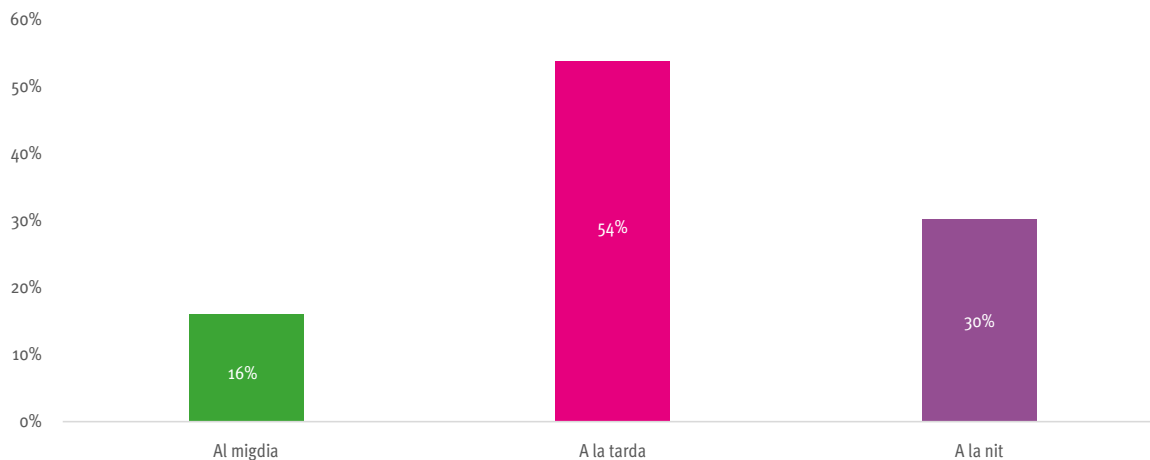
L'horari de les extraescolars

Les extraescolars es poden situar en el temps interlectiu (en el temps de migdia) o, majoritàriament, en acabar el temps lectiu (tarda, vespre o cap de setmana).

Quan s'analitza en quin moment del dia l'alumnat fa extraescolars segons el tipus de jornada, els resultats de l'enquesta posen en relleu que l'alumnat que fa jornada partida -tant a la primària com a la secundària- tendeix a fer majoritàriament les extraescolars a la tarda (aproximadament el 70% de la mostra).

En canvi, en l'anàlisi de l'alumnat amb jornada continuada hi ha una major dispersió. Això es deu al fet que un nombre més alt d'alumnat de secundària de la mostra fa activitats extraescolars al migdia, just després de dinar (a les 15:00) i com es comenta en l'apartat [3.3 El temps de migdia](#), ha de dinar ràpidament.

Figura 27: Franja horària en què l'alumnat de secundària realitza activitats extraescolars. (resposta múltiple) *Quan fas les extraescolars? (n=550)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Com s'observa a la figura anterior, al voltant de 3 de cada 10 adolescents de secundària diuen fer extraescolars a la nit. Això fa palès que una part de l'alumnat a secundària tendeix a fer extraescolars tard i, per tant, també les finalitza tard, endarrerint l'hora de sopar i d'anar a dormir. En el cas de primària, l'alumnat que indica fer extraescolars al vespre no és superior al 6%.

Pel que fa a les activitats situades al migdia, el treball de camp qüestiona la planificació horària d'aquestes activitats perquè sovint no té en compte la pausa de descans necessària entre l'activitat lectiva i no lectiva. Això genera una sobrecàrrega en alguns alumnes que diuen que no tenen prou temps per dinar o descansar de manera adequada. És important que les activitats extraescolars respectin els espais de descans per a garantir que els infants puguin desconnectar de la dinàmica de la jornada lectiva i que tinguin temps per a dinar amb tranquil·litat. Durant els grups focals, algun alumne consultat que fa extraescolars al migdia diu haver de dinar ràpidament i fins i tot no poder acabar-se el menjar que té al plat.

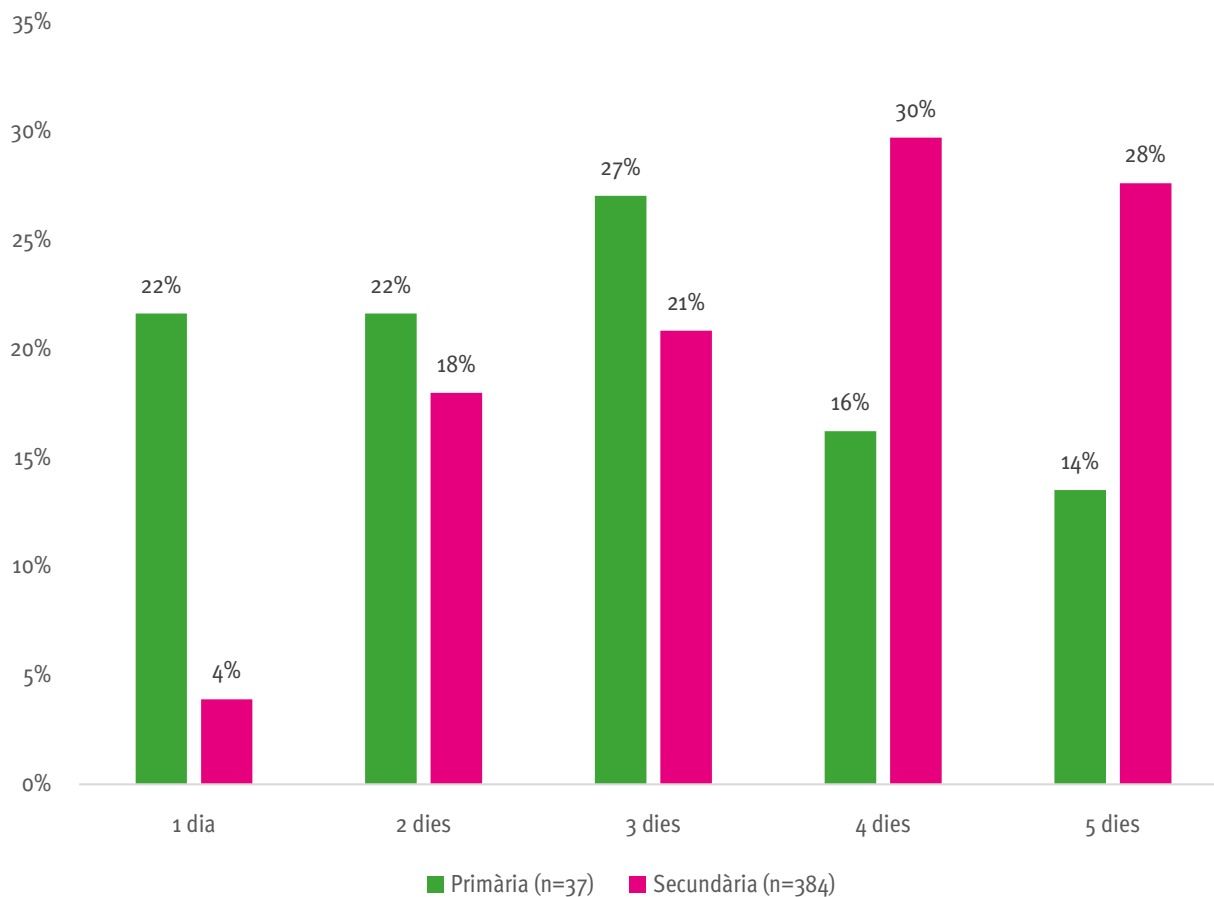
Tot i que algun alumne consultat expressi fer activitats extraescolars el dissabte o diumenge matí, quan s'analitzen aquests casos en concret, es constata que es refereixen principalment a què fan partits (per tant, activitats esportives) durant els caps de setmana sigui perquè participen de la competició federada o d'una competició escolar.

En definitiva, la gran majoria de l'alumnat que ha participat en l'estudi participa en activitats extraescolars en acabar la jornada lectiva de dilluns a divendres.

La freqüència de dies que es fan activitats extraescolars

A banda de l'horari, cal destacar un altre element a l'hora de parlar de les extraescolars: quants dies a la setmana se'n realitzen. S'observa que aquesta variable es comporta diferent segons si l'alumnat fa primària o secundària.

Figura 28: Percentatge d'alumnat que fa extraescolars segons el nombre de dies a la setmana que en realitza. *Quants dies a la setmana fas extraescolars? (n=421)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Tal com s'indica a la figura anterior, l'alumnat de primària fa extraescolars menys dies que l'alumnat de secundària. 7 de cada 10 alumnes de primària fan extraescolars 1, 2 o 3 dies per setmana. En canvi, l'alumnat de secundària que fa extraescolars 4 o 5 dies a la setmana és superior, de fet, gairebé 6 de 10 alumnes de secundària tenen extraescolars mínim 4 dies.

En relació amb la freqüència de fer extraescolars, es cospa com algun alumne, tant de primària com de secundària que realitza moltes extraescolars (pel que fa a varietat) i molts dies (pel que fa a freqüència) viu aquesta situació amb estrès. De fet, tot i que no és el més habitual, hi ha alumnes que realitzen fins a 6 activitats de diferent tipologia, fet que suposa fer més d'1 activitat per dia. En casos puntuals, alguns alumnes diuen fer fins a 3 activitats en un mateix dia.

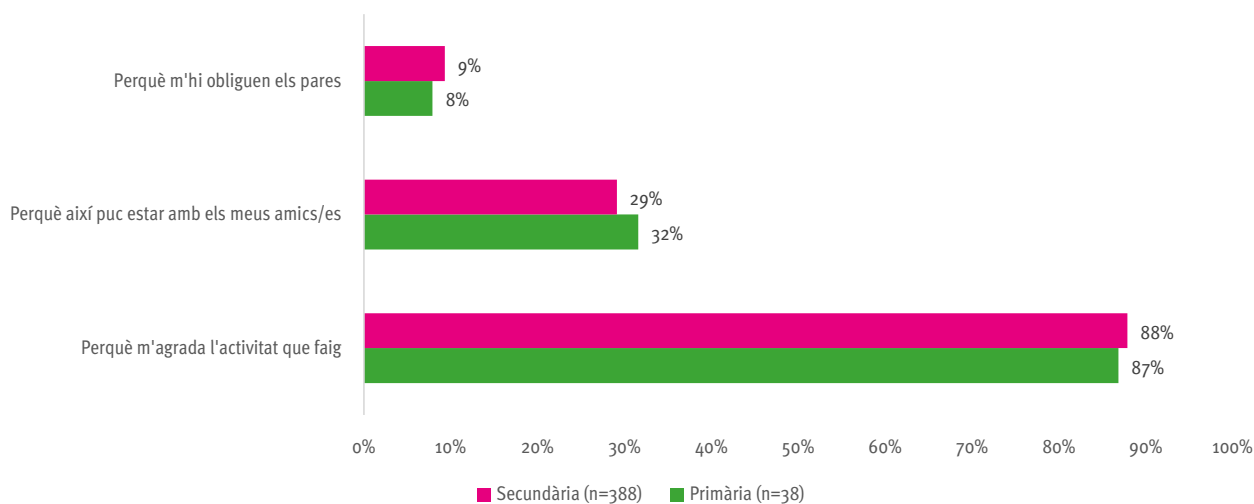
Això comporta que l'alumnat hagi de tenir la tarda molt ben planificada i organitzada per poder arribar a totes les activitats tenint en compte el temps de desplaçament a l'activitat en qüestió.

5. Els motius per a fer extraescolars

Els motius per fer extraescolars són diversos i depenen de diferents factors com ara el context familiar, l'entorn, la pressió de grup, el caràcter o personalitat de l'infant o adolescent, la conciliació familiar, les seves preferències personals, etc. Així doncs, són diversos els motius que poden fer que un infant o adolescent es decanti per una determinada tipologia d'activitat o que decideixi si fer-ne o no.

A partir dels resultats de l'enquesta, s'observa que no hi ha diferències importants sobre els motius per realitzar una extraescolar segons si l'alumnat fa primària o secundària. A grans trets, es destaca que 8 de cada 10 infants i adolescents fan l'activitat perquè els agrada i al voltant de 3 de cada 10 fan l'activitat per estar amb els seus amics i amigues.

Figura 29: Motius per a fer extraescolars segons el nivell educatiu. *Per què fas extraescolars? (n=438)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Val a dir que alguns infants o adolescents participants en l'estudi els costa identificar els motius pels quals fan activitats extraescolars i sovint diuen que és perquè els agrada, 'perquè sí' o perquè ho fan des de fa anys.

Per tal d'aprofundir en quines són les motivacions de l'alumnat per a fer extraescolars (i com determinen la tria de la tipologia d'activitat) a continuació es detallen els motius que les persones consultades han aportat durant els grups focals:

- **Perquè els agrada l'activitat.** El principal motiu que l'alumnat identifica amb fer una extraescolar és perquè li agrada. De fet, com s'observa a la figura següent, més del 90% de l'alumnat que fa extraescolars puntuava entre 4 i 5 (a una escala de valor que oscil·la entre l'1 i 5) fins a quin punt li agrada l'activitat que fa. No obstant això, quan s'entra més en detall, s'observa que el grau de satisfacció amb l'activitat depèn de la tipologia d'activitat en qüestió. Així doncs, les activitats esportives acumulen puntuacions més altes en detriment de les classes d'idiomes o les classes de suport educatiu.
- **Per passar temps amb els seus amics i amigues.** La motivació per fer una activitat recau en saber que serà un temps de socialització entre iguals. Així doncs, tant el fet de fer extraescolars com la tipologia que es tria està condicionada pels amics o amigues que la fan.
- **Per adhesió a una activitat.** Una part de l'alumnat consultat diu fer una activitat perquè l'ha feta des de fa anys, és a dir, per trajectòria i arrelament a l'activitat en qüestió.
- **Perquè es promou des del centre educatiu.** Sovint les escoles i instituts, en col·laboració amb altres agents de la comunitat educativa i a través del projecte educatiu (o esportiu) poden promocionar certes activitats en horari lectiu, però també en horari no lectiu per tal d'aconseguir a través de les extraescolars uns objectius concrets (p.e. facilitar la participació de més alumnes, fomentar bons hàbits de salut, etc.).
- **Perquè ja han iniciat l'activitat aquell curs escolar.** És a dir, més d'una persona comparteix el fet que desenvolupa una activitat que no li agrada, però, no obstant això, diu haver-ho de fer la resta del curs perquè ja l'ha començada.
- **Per millorar certes habilitats i competències o per ser un aprenentatge d'utilitat en el futur.** Bona part dels infants i adolescents fan una activitat perquè volen millorar algun aspecte en concret o perquè consideren que és positiu per al seu futur. Aquesta motivació es fa més evident amb, per exemple, l'aprenentatge d'idiomes (volen obtenir un certificat d'un idioma) o les extraescolars de música.

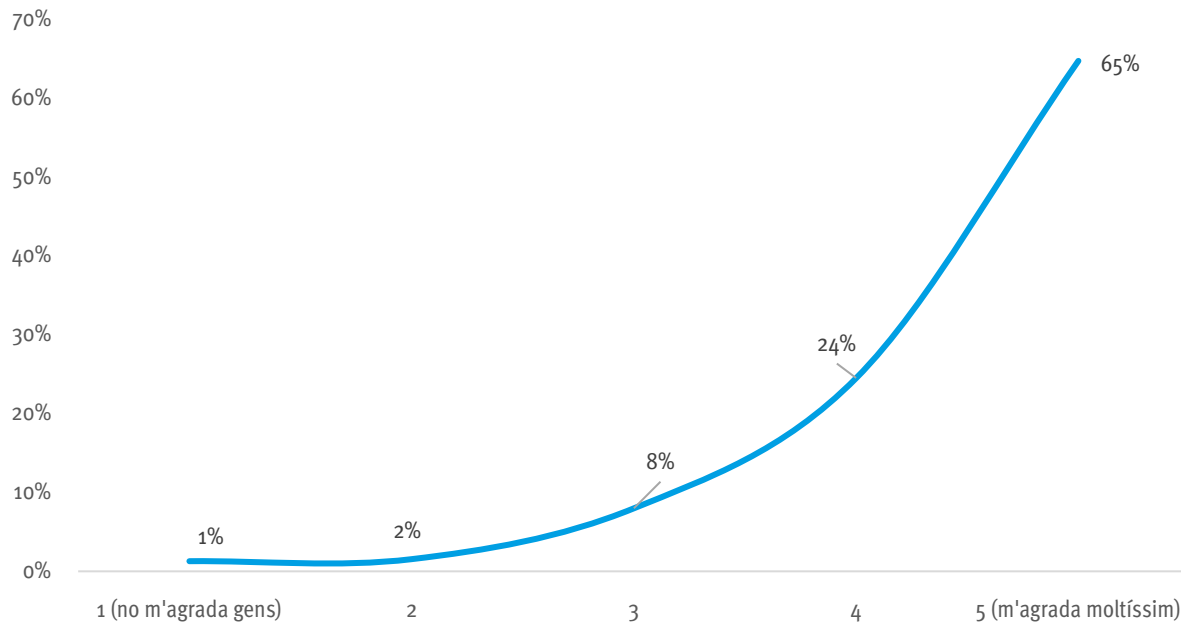
- **Per poder competir** (especialment amb esports federats). Algun alumnat consultat exposa que fa l'activitat extraescolar per poder competir durant els caps de setmana. Aquesta idea es fa palesa perquè fins i tot algun alumne diu que ha deixat de fer futbol al centre educatiu perquè no competien i que s'ha hagut de canviar a fora del centre per a poder fer partits i competir.

“Em vaig desaprovar del futbol sala de l'escola i ara faig futbol amb gespa perquè només fèiem entrenaments i no fèiem partits.”

- **Per prescripció d'algun membre de l'equip docent.** Alguna persona del centre educatiu ha fet una recomanació a l'alumnat o a la seva família perquè faci alguna extraescolar perquè considera que és positiu per a ell (sigui per socialitzar, perquè ha de reforçar alguna competència, etc.).
- **Per imposició familiar.** Alguna persona consultada comparteix que realitza una activitat perquè la seva família l'obliga. En molts dels casos l'obligació familiar no és tant evident i segons diuen els i les alumnes, la família promou aquella extraescolar perquè vol el millor pels seus fills i filles, per facilitar la conciliació familiar o per projecció futura.



Figura 30: Valoració de com agrada fer extraescolars de l'1 al 5. *De l'1 al 5 com t'agrada l'extraescolar que fas? (n=424)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

No obstant això, alguna persona diu que no fa totes les activitats que li agradaria perquè els 2 progenitors no sempre es posen d'acord sobre el que pot fer (sigui per desacords familiars, per dificultats de conciliació o per temes econòmics).

Quan es demana a les persones participants quines activitats extraescolars voldrien realitzar, les aportacions al respecte són diverses. D'entre aquestes se'n destaquen: patinatge, natació sincronitzada, hoquei, muntar a cavall, motocròs, escalada, karate, etc.

3.4.2. Percepció de molta càrrega de tasques escolars

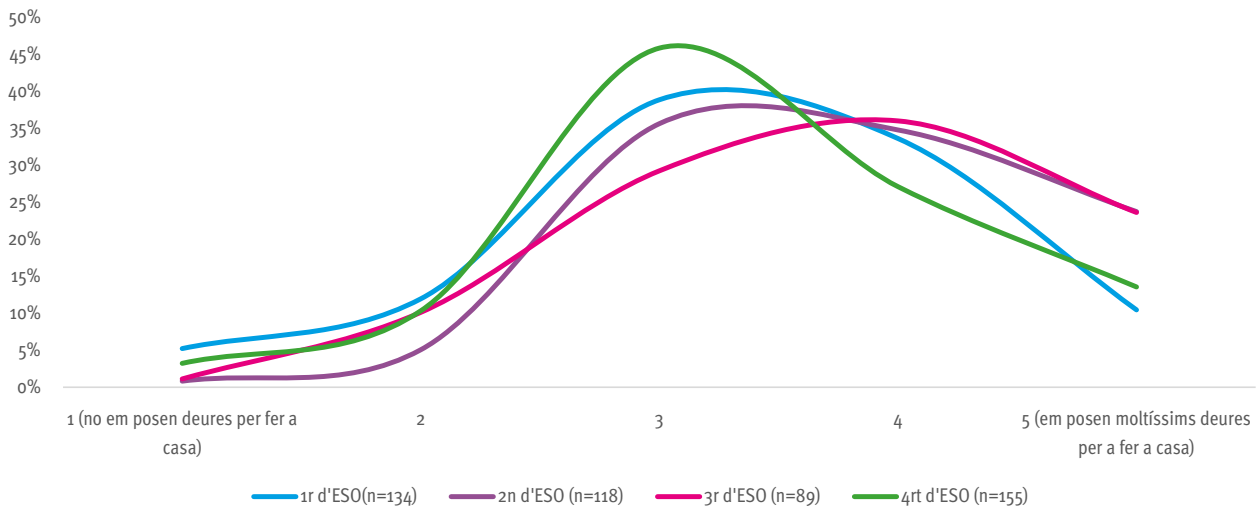
A grans trets, l'alumnat percep que té un volum elevat de tasques escolars. De fet, pel que fa a la relació entre la percepció de càrrega de feina i el nivell que s'està cursant s'observa com l'alumnat de 2n i 3r d'ESO consultat pel present estudi considera que té més càrrega de feina en comparació amb l'alumnat de 1r d'ESO, però, sorprenentment, també que l'alumnat de 4t d'ESO.

La percepció d'un volum de deures més elevat a 2n i 3r d'ESO es pot atribuir a factors com una major implicació en certes assignatures, a la planificació curricular o canvis en la motivació de l'alumnat al llarg dels anys.

Segons la literatura consultada al respecte, el currículum escolar pot ser més exigent en termes de deures per establir bases en assignatures fonamentals, com matemàtiques o llengües. En canvi, a 4t d'ESO, els deures poden disminuir perquè l'atenció es desplaça més cap a preparar exàmens finals o opcions professionals futures (Valle et al., 2015). Un altre factor que podria condicionar aquesta percepció és que també hi ha una disminució general en la motivació pels deures a mesura que l'alumnat avança en els estudis. En els cursos anteriors, els estudiants solen ser més conscients de la necessitat de fer deures per millorar les seves habilitats, mentre que en els cursos superiors, la percepció dels deures com una part essencial del seu aprenentatge pot disminuir (ibíd).

Relacionat amb això, s'observa una relació entre la percepció de càrrega de tasques escolars i la sensació de cansament i concentració. Com ja s'ha exposat en l'apartat anterior [3.2 La jornada lectiva](#), a mesura que incrementa la percepció de càrrega de feina, també augmenten les percepcions de cansament i la de menys concentració.

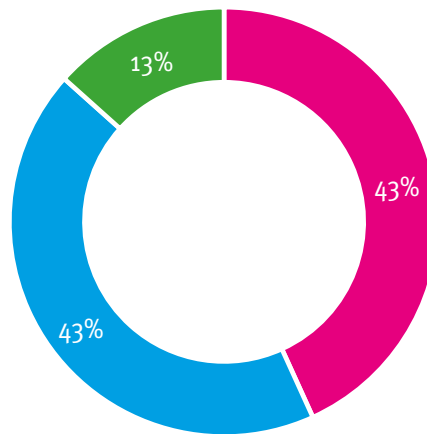
Figura 31: Percepció sobre la quantitat de deures i activitats a fer a casa d'1 (gens de deures) a 5 (molts de deures) a secundària. *Creus que et posen massa deures, treballs i activitats per fer a casa? (n=496)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

A banda de les diferències de percepció segons el nivell educatiu, cal destacar que a partir de la mostra de l'estudi, es posa de manifest que la major part de l'alumnat considera que té bastants deures i activitats en acabar la jornada lectiva.

Figura 32: Percentatge d'alumnat de secundària que es sent més identificat amb l'afirmació següent.*Quina frase s'apropa més al que penses? (n=486)



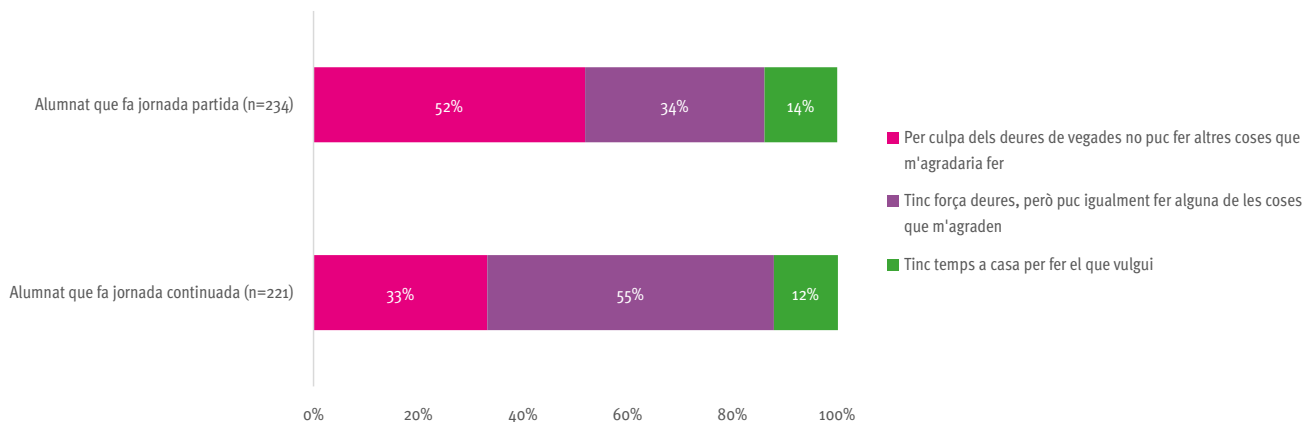
- Per culpa dels deures de vegades no puc fer altres coses que m'agradaria fer
- Tinc força deures, però puc igualment fer alguna de les coses que m'agraden
- Tinc temps a casa per fer el que vulgui

Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Tal com s'observa a la figura de dalt, sorprèn com més del 40% de l'alumnat considera que per culpa dels deures i altres activitats de classe no pot fer altres coses que li agradaria fer i un 44% diu que té força deures, però que, tot i això, té temps per a fer les coses que li agraden. Només un 13% de l'alumnat consultat de secundària diu tenir temps a casa per fer el que vulgui.

L'evidència científica sobre tasques escolars suggereix que, en molts casos, la percepció de la quantitat i dificultat pot ser tan determinant com la realitat objectiva d'aquesta. La motivació intrínseca i la percepció d'utilitat dels deures tenen un paper clau en la implicació de l'alumnat. Quan els alumnes creuen que els deures són útils i tenen interès a treballar-hi, estan més compromesos amb la seva realització. Això suggereix que la percepció positiva dels deures pot influir més que la seva quantitat objectiva (Rodríguez et al., 2020).

Figura 33: Percentatge de l'alumnat de secundària segons el tipus de jornada que se sent més identificat amb una de les següents afirmacions sobre els deures. *Quina frase s'apropa més al que penses? (n=468)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

Com es mostra en la figura anterior, quan s'analitza la percepció de càrrega de feina a la secundària segons la jornada escolar dels adolescents s'observa com l'alumnat de la jornada partida té opinions més polaritzades que l'alumnat de la jornada continua. És a dir, gairebé la meitat de l'alumnat de la partida considera que per culpa dels deures de vegades no pot fer altres coses que li agradaria fer, però, en canvi, un 22% considera que té temps a casa per fer el que vulgui.

L'alumnat de secundària que fa jornada continuada, en canvi, se situa a una posició més equidistant. Més de la meitat considera que té força càrrega de deures, però que així i tot, pot fer coses que li agraden.

3.4.3. Temps en família

En els grups focals s'ha demanat a l'alumnat de secundària si els seus progenitors són a casa durant la tarda per tal de copsar la disponibilitat de les famílies per a passar temps de qualitat amb els seus fills i filles, a més de conèixer si l'alumnat passa les tardes sol.

La major part de l'alumnat consultat diu que la seva família és a casa o està disponible per a ells i elles durant la tarda. Així i tot, un nombre important d'alumnat consultat pel present estudi expressa que no sempre és així perquè la disponibilitat dels seus familiars també varia segons el nivell educatiu que s'estigui cursant. És a dir, a mesura que augmenta el nivell educatiu, l'autonomia dels i les adolescents augmenta i sovint les famílies poden prescindir de ser a casa durant les tardes, perquè els fills i filles ja no els necessiten per a fer tasques quotidianes a diferència de primària, on sovint sí que requereixen el seu suport per a activitats com acompanyar-los a extraescolars, preparar-los el berenar, entre d'altres.

Tanmateix, la disponibilitat horària de les famílies i la flexibilitat en la seva jornada laboral depenen de la professió o activitat laboral que desenvolupen. D'aquesta manera, segons el centre educatiu que s'analitza i el perfil socioeconòmic de les famílies de l'alumnat, algunes famílies tenen més o menys facilitat per ser a casa durant les tardes i acompanyar els seus fills i filles.

Per exemple, a l'alumnat de primària (de 5è i 6è) d'un centre de màxima complexitat quan se li demana amb qui estarien a la tarda en cas de fer jornada continuada, un grup important respon que estaria amb els seus germans/es i amics/gues i, a més, que farien activitats fora de casa com anar al parc o jugar a futbol al carrer o al parc.

En canvi, a un centre on la renda per llar és superior a la mitjana de Catalunya, s'observa com les famílies tendeixen a estar més presents i més disponibles. Un argument recurrent en la defensa de la jornada lectiva partida és la facilitat de conciliació familiar. És a dir, la jornada escolar amb tardes permet que les famílies no hagin de prendre mesures concretes al seu lloc de feina (demander reducció de jornada, ajustar o flexibilitzar la jornada setmanalment, etc.) perquè els seus fills i filles passen més temps al centre educatiu.

3.4.4. Temps lliure i d'oci

En els grups focals realitzats durant el treball de camp, l'aFFaC ha demanat a l'alumnat a què dedica el seu temps lliure en acabar la jornada lectiva.

Tal com s'ha expressat anteriorment, tot i els evidents beneficis de la realització d'extraescolars, aquestes sovint dificulten poder disposar de temps lliure, és a dir, d'un temps que no estigui planificat que permeti poder jugar, socialitzar, dormir o fer el que desitgin.

Al nombre d'hores dedicades per part de l'alumnat a fer extraescolars s'afegeix la percepció de molts deures i exàmens. Així doncs, una part de **l'alumnat considera que per culpa dels deures i exàmens no té temps per a poder fer el que voldria**. Quan se li demana a l'alumnat amb què es refereix quan diu que voldria disposar de més temps lliure comenta que el que voldria és tenir més temps per a **jugar o descansar**.

Una part important de l'alumnat expressa que, sigui de manera directa o indirecta, passa bastant temps davant les pantalles i que no sempre té la supervisió de les seves famílies. D'aquesta manera, això suposa que el temps que dediquin a fer altres activitats: lectura, passar temps amb la seva família o amb amics o amigues depengui, en la majoria de casos, del nivell socioeducatiu de les seves famílies (en l'*apartat 3.5. La nit* s'aprofundeix sobre l'ús de pantalles).

3.4.5. Temps amb amics i amigues

Segons els resultats de l'enquesta, al voltant del 90% de l'alumnat de secundària queda amb amics o amigues, mentre que l'alumnat de primària de la mostra que diu quedar amb amics o amigues és lleugerament inferior (80%). La franja horària habitual per quedar amb amics o amigues és la tarda (més del 50% de la mostra de secundària diu quedar-hi en aquest horari i més d'un 90% de la mostra de primària).

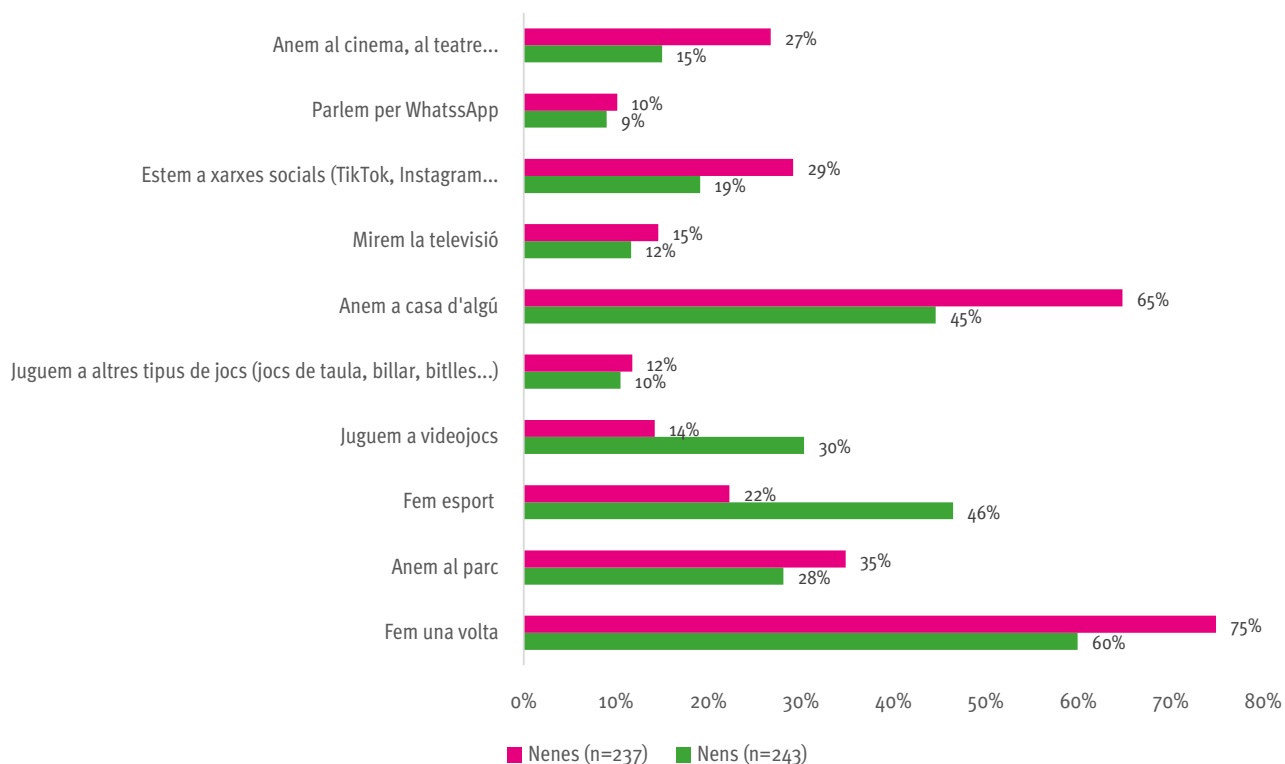
Al voltant d'un 40% de l'alumnat de primària que ha participat en l'estudi indica que queda amb els seus amics i amigues cada dia. De l'alumnat de secundària, en canvi, només un 30% indica quedar-s'hi cada dia i la resta de la mostra

hi queda 2 o 3 dies entre setmana o els caps de setmana. Sorprèn d'entrada que **bona part de l'alumnat expressa no disposar de temps suficient per a poder quedar amb els amics o amigues durant les tardes d'entre setmana**. Això es complementa amb la informació aportada als grups focals on l'alumnat relaciona la falta de temps per a quedar amb amics o amigues amb la realització d'extraescolars o perquè el dediquen a fer deures que, tal com s'ha vist, d'acord amb la seva percepció és elevada.

Quan s'analitzen quines són les activitats que a escala general (sense diferenciar per gènere o nivell) acostuma a fer l'alumnat quan queda, s'observa que al voltant de $\frac{3}{4}$ de l'alumnat queda per fer una volta amb els seus amics o amigues. Així mateix, al voltant del 50% de l'alumnat va a casa d'un amic o amiga i un 33% de la mostra queda amb els seus amics o amigues per anar al parc o fer esport.

No obstant això, quan s'analitzen les respostes de l'enquesta segons gènere a secundària (veure figura de la pàgina següent) s'observen diferències significatives en relació amb la tipologia d'activitats que es fan amb amics o amigues. Així doncs, **les noies tenen preferència per anar a fer una volta, anar a casa d'algú, passar temps amb xarxes socials o anar al cinema i al teatre. En canvi, els nois enquestats tenen més preferència per quedar amb els seus amics o amigues per fer esport o jugar a videojocs.**

Figura 34: Tipologia d'activitats que es fan amb amics segons gènere a secundària. *Què acostumeu a fer quan queda?(n=505)



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar.

3.5. La nit

Aquest apartat descriu els hàbits nocturns de l'alumnat consultat, és a dir, quines són les activitats, valoracions i sensacions dels infants i adolescents durant la nit. S'analitza si sopen amb la seva família, a quines activitats dediquen el seu temps lliure abans d'anar a dormir i les facilitats i dificultats que troben per fer-ho.

3.5.1. Extraescolars que finalitzen al vespre

Una part important de l'alumnat consultat exposa que acaba les extraescolars més tard de les 19h. Alguns infants i adolescents fan més d'una activitat, amb la qual cosa, tot i fer l'extraescolar just en acabar la jornada lectiva (p.e. a les 16:30 h) en el cas de fer una segona activitat l'hora de finalització s'endarrereix.

“Jo entre les 17 h fins que arribo a casa passen 4 hores i clar, és estrany perquè en teoria només tinc 2 hores i mitja d'extraescolars però clar tardo 30' entre trajecte i trajecte i arribo a les 21 h.”

A més, per alguns/es alumnes és habitual tornar de determinades activitats extraescolars encara més tard (p.e. a les 21:00 h de la nit). Es copsa com algunes de les activitats es planifiquen per fer-se entrat el vespre, especialment aquelles activitats que es dirigeixen al públic general i no només a infants o adolescents, és a dir, activitats intergeneracionals (p.e. castells, teatre o batucada).

Finalitzar les activitats extraescolars tard, sumat al temps de desplaçament, suposa que s'endarrereixi l'hora d'arribada a casa i, en extensió, l'hora d'anar a sopar i a dormir. L'horari de les activitats s'hauria d'adequar a l'edat que té qui les realitza i hauria de tenir uns objectius pedagògics.

“Quan torno a casa d'entrenament perquè acabo a les 10 h de la nit, m'he dutxat i he de fer moltes coses i vaig a dormir tard. Llavors m'he acostumat a dormir tard, i va malament. No dormo bé.”

3.5.2. Sopar en família

A partir de les aportacions de l'alumnat als grups focals, s'observa com gairebé cap alumne sopa abans de les 20 h i que, de fet, la majoria sopa entre les 20 h i les 21:30 h. No s'observen diferències significatives segons si l'alumnat és de primària o és de secundària, tot i això **s'observen casos d'alumnes que sopen més tard de les 22 h, especialment els adolescents consultats del darrer cicle de secundària (3r i 4t d'ESO).**

En alguns casos, l'alumnat no té un horari definit o pautat per sopar sinó que l'hora en què es fa l'àpat s'adapta als horaris d'arribada a casa o, més en concret, a l'hora en què acaba l'extraescolar. En definitiva, hi ha alumnat que cada dia sopa a una hora diferent.

Són diversos els estudis que evidencien els beneficis de menjar amb família, especialment pel que fa a la ingesta alimentària, conductes alimentàries desordenades, consum de substàncies i salut psicossocial (**Neumark-Sztainer, D. et al., 2010**). Bona part de l'alumnat tendeix a sopar amb la família, de fet, l'alumnat que fa jornada partida que dina al menjador del centre educatiu sovint és l'únic àpat que pot fer en família. No obstant això, hi ha **una part dels infants i adolescents consultats que diuen que sopen sols o fins i tot que expressen que no fan cap àpat amb la seva família.**

Els i les alumnes que manifesten tenir el costum de sopar amb les seves famílies, valoren aquest moment perquè és l'única estona que tenen els dies lectius per a passar temps de qualitat amb les seves famílies, parlar de com ha anat el dia, etc.

Tanmateix, sovint els horaris d'arribada a casa dels membres d'una unitat familiar no són els mateixos. Així doncs, no sempre l'alumnat pot sopar amb els seus germans o germanes (perquè tenen horaris d'extraescolars o edats diferents que dificulten la conciliació en aquesta hora) o els pares o les mares surten de treballar tard. Amb relació això, més d'una persona diu que a causa dels horaris laborals d'algun dels progenitors i amb l'objectiu de mantenir l'hàbit de sopar en família, esperen la seva arribada i acaben sopant més tard del que seria normal per a ells (p. e. a les 22 h de la nit).

3.5.3. L'hora d'anar a dormir

A partir de les respostes de l'enquesta i de les aportacions fetes durant els grups focals, en cap cas es pot dir que hi ha una franja horària d'anar a dormir aplicable a tots els infants i adolescents, sinó que l'hora d'adormir-se depèn de diversos factors.

No obstant això, sí que s'observa que, a mesura que incrementa el nivell educatiu, hi ha una tendència a anar a dormir més tard. D'aquesta manera, l'alumnat de primària habitualment va a dormir més d'hora que l'alumnat de secundària.

Tal com s'observa a la figura de sota, al voltant del 70% de l'alumnat de primària enquestat va a dormir entre les 21:00 h i les 23:00 h. A secundària, tot i que gairebé un 20% vagi a dormir entre les 21 h i les 22 h, gairebé el 70% hi va entre les 22:00 h i les 00:00 h. A més, cal destacar que tot i representar una proporció baixa sí que hi ha una part de l'alumnat que diu que va a dormir més tard de les 00:00h.

Figura 35: Comparativa de l'hora d'anar a dormir entre primària i secundària (n=555) *A quina hora te'n vas a dormir normalment els dies que tens classe?



Font: Elaboració pròpia a partir dels qüestionaris Alumnat i Jornada Escolar

Amb relació a l'hora d'anar a dormir, tal com s'ha explicat en el subapartat [3.1.1. Cansament en despertar-se](#), hi ha diferències importants entre 6è de primària i 1r d'ESO. Tot i que a l'alumnat d'aquests 2 nivells només els separi 1 any de diferència (i un nivell educatiu) s'observa que, en el pas de primària a secundària, l'alumnat perd hores de son.

Com s'acaba d'exposar en la figura anterior, a mesura que augmenta l'edat i el nivell educatiu de l'alumnat, és habitual anar al llit cada vegada més tard. Els motius que el treball de camp copsa s'expressen a continuació:

- A mesura que l'alumnat fa anys, augmenta la seva autonomia i, per tant, la família tendeix a ser més permissiva amb l'hora d'anar a dormir dels seus fills i filles.
- L'alumnat té la percepció de tenir moltes tasques escolars (deures i exàmens). Això propicia que bona part de l'alumnat digui que hagi de destinar temps a la nit per fer tot allò que des del centre educatiu se li encomana. A més, això s'accentua amb el fet que en alguns casos comencen a fer els deures en tornar de les extraescolars.
- Perquè passen temps amb la família abans d'anar a dormir, miren la televisió, estan amb el mòbil, llegeixen, juguen a videojocs o a jocs de taula. Només una persona de tota la mostra exposa jugar a jocs de taula amb el pare i valora aquest costum.
- En algun cas puntual, algun alumne de secundària diu ajudar la família a tenir cura dels germans petits o col·laborar amb tasques de la llar.
- En general, l'alumnat participant en els grups focals expressa fer un ús elevat de les pantalles especialment tauleta o mòbil (veure apartat següent).

Tot i que com hem exposat al llarg de l'apartat hi ha una tendència amb anar a dormir més tard a mesura que es fan anys, sí que s'observa com l'hora d'anar a dormir no només depèn de l'edat sinó que està condicionada per certs hàbits, al tipus d'activitats que es fan amb família, a la relació dels infants i adolescents amb les pantalles i amb la facilitat per agafar el son.

3.5.4. Les pantalles: la principal font d'entreteniment

Són diversos els estudis que alerten de la problemàtica de les pantalles i de com aquestes condicionen l'hora d'anar a dormir i la qualitat del son d'infants i adolescents. Els principals detonants són:

1. Llum blava i alteració del cicle circadiari: els dispositius amb pantalla emeten llum blava, que interfereix en la producció de melatonina, l'hormona responsable de regular la son. Això pot retardar el son, augmentant el temps que la persona (independentment de l'edat) triga a adormir-se i modifica l'hora d'anar a dormir ([Mireku et al., 2019](#)).
2. Contingut estimulant: l'ús de pantalles abans de dormir, especialment activitats com jugar a videojocs o mirar segons quin tipus de contingut, pot tenir un efecte estimulant, fent que els infants i adolescents estiguin més desperts i amb menys predisposició a adormir-se. Això, a banda d'un retard del moment d'anar a dormir, redueix la durada del son ([Hale & Guan, 2015](#)).
3. Relació directa amb la qualitat del son: els infants i adolescents que utilitzen dispositius electrònics a la nit, especialment en habitacions fosques, presenten una menor qualitat del son, amb un major risc d'insomni i un son poc reparador. Això també afecta la vigília durant el dia, augmentant la somnolència i dificultant la concentració a classe ([Perrault et al., 2019](#)).
4. Exposició prolongada a pantalles: el fet de passar més de 2 hores exposats a dispositius electrònics a la nit redueix el temps total de son. Aquesta situació es tradueix en menys hores de descans i una major probabilitat de tenir problemes de son continuats ([Hartley et al., 2022](#)).

La mostra consultada no és una excepció pel que fa a l'exposició i ús de pantalles. Així, algun alumne expressa que, a conseqüència de l'ús de dispositius tecnològics, s'adorm més tard de les 00 h (entre la 1 i les 4 de la matinada). Aquesta situació provoca més dificultats per despertar-se i cansament durant el matí següent.

Segons s'observa en el treball de camp, l'ús de les pantalles per part de l'alumnat depèn, en la majoria dels casos, del control parental que tenen i, més en concret, aquest està fortament lligat al nivell socioeconòmic i a altres factors associats a la família.

En primer lloc, d'acord amb els discursos de l'alumnat, els pares amb un nivell educatiu més alt tendeixen a establir límits més estrictes sobre l'ús de pantalles per part dels seus fills, la qual cosa es tradueix en un menor temps de pantalla ([Shalani et al., 2021](#)).

La presència de regles familiars clares sobre l'ús de pantalles, així com la implicació dels pares en altres activitats (jocs de taula, lectura, etc.) redueix el temps que els infants i adolescents passen davant de pantalles. Les famílies amb un nivell educatiu més alt solen tenir més consciència dels efectes negatius de l'excés de pantalles, fet que es tradueix en una gestió més restrictiva d'aquestes activitats ([Van Lippevelde et al., 2014](#)).

Factors com la presència de dispositius electrònics a les habitacions dels infants o adolescents i la disponibilitat d'accés a aquests dispositius també condicionen l'ús i exposició de pantalles. Així doncs, l'alumnat que expressa en els grups focals tenir una televisió a la seva habitació diu passar més hores d'exposició a les pantalles (a la televisió en aquest cas concret) en comparació amb aquell alumnat que diu no tenir televisió a casa.

D'aquesta manera, sovint l'alumnat que té més control parental fa menys ús de les pantalles perquè els seus progenitors no l'hi permet. En aquesta línia, algunes famílies de l'alumnat consultat empen diverses estratègies per a reduir el temps d'exposició a pantalles: configuració del control parental del mòbil dels fills i filles, requisar els dispositius tecnològics durant la nit, prohibir l'ús de certes aplicacions, prohibir tenir mòbil fins a una edat concreta, etc.

Així i tot, l'alumnat reconeix utilitzar estratègies per evitar que la família els enxampi (fer ús d'auriculars perquè no sentin els possibles sons que se'n derivin, tapar-se amb el llençol, estar alerta i pendent de si els pares es lleven, etc.).

“Per no fer soroll em poso els auriculars i quan venen directament el tanco [l'ordinador] i el poso a la tauleta de nit.”

3.5.5. Dificultat per dormir, descontrol dels bioritmes

L'Organització Mundial de la Salut recomana entre 9 i 11 hores de son per als infants en edat escolar i entre 8 i 10 hores de son pels adolescents ([Organització Mundial de la Salut, 2020](#)). L'alumnat consultat és conscient que, per l'edat que té, hauria de dormir un mínim de 8-9 hores al dia i que dorm massa poc. No obstant això, la majoria d'alumnes voldria anar a dormir més tard i despertar-se més tard.

Es detecta que bona part de l'alumnat que ha participat en l'estudi expressa dificultats i problemes a l'hora de dormir. De fet, tot i ser un cas excepcional, hi ha alumnat que pren medicació per agafar el son.

Els motius que els costi dormir són diversos. Per exemple, algun alumne diu que, ja al llit, rumia massa sobre el que ha fet durant el dia (o el que ha de fer l'endemà), que no se sent prou cansat o perquè se sent preocupat pels deures i la càrrega lectiva en general. Tot això, segons expressen, dificultaria poder adormir-se amb la rapidesa que voldrien. A més, algun alumne reconeix passar temps abans d'anar a dormir amb les pantalles (mòbil, tauleta o ordinador) i que l'excitació que aquestes li provoquen el perjudica.

Un tema bastant recurrent que expressa l'alumnat quan se li demana sobre com són les seves nits o perquè té dificultats per dormir (sobretot l'alumnat de primària o de 1r d'ESO) és que té por. Això es deu, en part, perquè a mesura que deixen de ser nadons tenen una imaginació més activa i, per tant, tenen una percepció distorsionada de certs objectes o figures en la foscor, cosa que provoca por i ansietat, també perquè no tenen control sobre la situació (Pires-Lima et al., 2023).

A més, també s'observa que els infants o adolescents que expressen tenir problemes emocionals tenen tendència a patir pors nocturnes i a sentir-se sols i això els provoca insomni o interrupcions del son.

*“Jo això és perquè sempre tinc malsons, cada nit, cada nit tinc malsons.
Aquesta carta és a casa del meu pare, com em sento, jo em sento sol.”*

Finalment, cal destacar que, en alguns casos, les condicions materials també afecten i condicionen la qualitat i durada de la son. D'aquesta manera, els infants i adolescents que han participat en l'estudi i que tenen famílies socialment més vulnerables, poden viure en unes condicions menys favorables per adormir-se, com ara bé en habitatges sorollosos o en habitacions compartides amb els seus germans i germanes o amb altres familiars. D'acord amb un estudi de convivència en espais limitats el fet de compartir habitació amb germans o germanes o altres familiars fa que tinguin més interrupcions durant la nit, la qual cosa afecta la qualitat del seu descans (Gupta et al., 2016).

4. Conclusions

A continuació s'exposen les principals conclusions pel que fa a les experiències, valoracions i propostes de l'alumnat sobre la jornada escolar d'acord amb els diferents moments d'un dia lectiu.

Als **matins**, la majoria es desperta amb sensació de cansament, especialment a secundària perquè aquest alumnat inicia la jornada lectiva abans que l'alumnat de primària. Prop d'un 20% no dorm la quantitat d'hores recomanada, fet que podria afectar la seva concentració a l'aula i el seu estat d'ànim, segons els seus discursos.

En aquest sentit, l'estudi evidencia que l'alumnat valora la possibilitat d'entrar més tard al centre per disposar de més temps al matí, ja sigui per esmorzar amb calma, descansar més o dedicar-se a altres activitats. Tanmateix, quan consideren que això podria implicar escurçar les seves tardes, prefereixen mantenir l'horari actual.

Pel que fa a l'esmorzar, tot i que tres quartes parts de l'alumnat esmorza a casa abans d'anar al centre educatiu, cal destacar que un 5% (especialment l'alumnat de secundària) no fa aquest àpat, sigui per manca de gana o de temps. Aquesta situació és preocupant, ja que s'ha demostrat que no esmorzar perjudica la salut i el rendiment acadèmic dels infants i adolescents. A més, hi ha infants que esmorzen amb pantalles, fet que pot afectar la concentració durant la jornada escolar i, a causa de la seva relació amb alteracions en els ritmes de son, pot contribuir a la fatiga.

Respecte a les experiències i valoracions de l'alumnat sobre la **jornada lectiva**, l'alumnat té una preferència clara per metodologies dinàmiques, participatives i pràctiques, que afavoreixen la concentració i l'interès a l'aula. Consideren que els mètodes repetitius disminueixen la seva atenció, encara que algunes persones reconeixen que en alguns moments i en certes matèries són necessaris. L'ús de tecnologies educatives és valorat positivament, així com l'assignatura de matemàtiques a primària i l'interès transversal amb les classes d'educació física (independentment del nivell educatiu que cursi l'alumnat). Aquesta última valoració sobre l'exercici físic, sobretot a primera hora del dia, és congruent amb els beneficis que indiquen els experts en salut infantil i adolescent.

A mesura que puja de curs, l'alumnat expressa sentir-se menys concentrat i més cansat a classe; mentre que a primària el cansament és menys pronunciat, a secundària aquest augmenta considerablement. Els alumnes amb jornada partida indiquen tenir més dificultats per mantenir la concentració, especialment a primera hora, i manifesten un nivell més alt de fatiga en comparació amb els que tenen jornada continuada, encara que aquesta percepció pot estar influenciada pel desig de l'alumnat de mantenir el tipus de jornada.

Durant el temps de **migdia**, es percep una progressiva disminució de l'ús del menjador escolar a la secundària a mesura que l'alumnat té més edat. L'alumnat de jornada partida, faci primària o secundària, tendeix a menjar més a l'escola i menys a casa en comparació amb els que fan jornada continuada. Els que no fan ús del menjador acostumen a dinar amb la família, tot i que una part significativa ho fa sol, especialment a secundària. A més, preocupa que una part important de l'alumnat consultat dina en horaris poc saludables, fins i tot, alguns ho fan més tard de les 15:00 h, sobretot els de jornada continuada.

L'alumnat valora compartir i socialitzar amb els seus companys i companyes quan dina en el centre educatiu. En canvi, el menjar del menjador és sovint un aspecte que consideren que ha de millorar, tant pel que fa a la qualitat, com a la varietat i la quantitat. Fora del menjador, l'alumnat valora el menjar de casa, poder escollir què fer amb el seu temps personal -on l'ús de pantalles és un element important per a ells i elles- i estar amb la família (tot i que no sempre és possible). Hi ha consens entre l'alumnat que fa jornada partida i que dina fora del centre que tornar a l'escola després de dinar a casa és una de les coses que menys els agrada.

L'alumnat proposa millores del temps de migdia en els centres educatius, d'entre les quals destaquen: reduir el soroll del menjador, millorar la qualitat i varietat del menjar, millorar la gestió dels temps lliure i revisar la distribució de torns per evitar dinar en horaris poc saludables. L'alumnat que té jornada continuada també expressa que sovint experimenta molta gana abans de l'hora de dinar. Tot i això, prefereixen mantenir aquest horari, ja que temen la possibilitat d'haver de cursar classes a la tarda en cas de modificar la seva jornada escolar. També s'insta a evitar la segregació dels alumnes que porten carmanyola i a fomentar un espai per estudiar o fer deures a secundària.

En relació amb les seves **tardes**, la planificació actual de l'horari lectiu i l'elevada càrrega lectiva que l'alumnat percep limita el seu temps lliure i el temps disponible per a tenir temps de qualitat amb la família i socialitzar amb amics i amigues, especialment a secundària, tot i que una part de l'alumnat valora i troba necessari ser al centre durant les tardes (perquè les seves famílies no són a casa, perquè volen aprendre més o perquè volen estar amb amics i amigues, etc.). A més, l'accés desigual a activitats extraescolars, condicionat per la situació socioeconòmica, crea desigualtats en les oportunitats educatives i d'oci. És necessari replantejar horaris amb una mirada inclusiva i educadora i, alhora, equilibrar les tasques escolars per evitar sobrecàrregues, desigualtats i garantir un temps de qualitat per al descans, la socialització i el temps de joc.

La **càrrega de deures i la càrrega lectiva** són dos grans temes que cal posar sobre la taula. Aquest estudi ens indica que s'han de revisar els seus impactes en la qualitat educativa, considerant el desenvolupament integral dels infants i adolescents, on el temps lliure també es tingui en compte en l'equació.

En aquest sentit, tot i que una part important de l'alumnat amb jornada partida dina en horaris més saludables en comparació amb la jornada continuada, el model actual de la partida i de la continuada no evita que a secundària les classes comencin molt d'hora al matí, fet que contradiu els ritmes circadianis dels adolescents. A més, en el cas de la partida, el fet de tenir classes a la tarda i la càrrega de tasques escolars després de l'horari lectiu segueix estant present i podria afectar negativament el temps de descans d'aquest alumnat.

Per últim, **els hàbits nocturns** dels infants i adolescents es veuen alterats per les activitats extraescolars que acaben tard i l'ús excessiu de pantalles, afectant negativament el seu descans. L'estudi fa palès que, a mesura que augmenta l'edat, l'alumnat perd hores de son i que els condicionants socioeconòmics també poden influir en la qualitat del descans. Es considera important ajustar els horaris d'extraescolars i replantejar l'exposició als dispositius tecnològics per garantir un descans adequat i suficient.

L'alumnat utilitza **dispositius tecnològics** en diversos moments del dia: abans d'anar al centre, a l'aula durant la jornada lectiva, al migdia quan dinen fora del centre, a la tarda i, sobretot, a la nit, sigui per no sentir-se sols o per dificultats per adormir-se. Tot i que la majoria valora aquest temps, altres critiquen el temps excessiu que hi destinen perquè saben que pot ser nociu per a la seva salut. La sobreexposició a les pantalles exigeix una especial cura: són diversos els estudis que han demostrat una forta correlació entre el temps excessiu davant de pantalles i problemes de salut, com el

risc d'obesitat, factors cardiometabòlics, problemes de salut mental, hàbits alimentaris poc saludables, alteracions en el son i dificultats en les relacions familiars. Tot i que aquests efectes varien segons el tipus i la forma d'ús, l'exposició prolongada afecta negativament el seu benestar. A més, el control parental sobre l'ús de pantalles és un aspecte clau que varia considerablement segons el nivell educatiu de les famílies i el temps que poden dedicar a supervisar aquestes activitats, influint directament en els hàbits i maneres de relacionar-se dels seus fills i filles amb els dispositius tecnològics. Per això, és necessari fomentar l'educació digital crítica, per establir límits saludables amb l'ús de les pantalles i acompanyar-los en aquest procés. Amb tot, emergeix la necessitat de promoure activitats educatives i socials per la infància i l'adolescència, on els centres siguin espais educatius -més enllà d'espais escolars- amb una mirada inclusiva i trencadora de desigualtats.

Com també es va concloure en el primer estudi de l'aFFaC, *La jornada escolar a debat: Més enllà del binomi contínua-partida*, **les jornades escolars actuals no donen una resposta saludable, ni es planifiquen tenint en compte la veu dels infants i adolescents**. Tot i que les propostes de l'alumnat i no necessàriament defineixen i reflecteixen el que l'aFFaC defensa i promou en tots els punts i moments analitzats (tot i que en la majoria hi ha una coincidència), sí que són primordials per a entendre i incorporar la perspectiva de la infància i adolescència a l'hora d'articular polítiques educatives.

En definitiva, amb les principals conclusions de l'estudi i des d'una perspectiva dels drets de la infància i la qualitat educativa, l'aFFaC considera que els aspectes que s'assenyalen a continuació requereixen una revisió urgent per part de la comunitat educativa i el Departament d'Educació i Formació Professional:

- **Endarrerir l'horari d'entrada** a secundària i revisar opcions que considerin els ritmes circadianis amb una mirada flexible, tenint en compte el nivell educatiu de l'alumnat i la diversitat territorial de Catalunya (com per exemple les Zones Escolars Rurals).
- **Revisar la distribució i la càrrega lectiva juntament amb les metodologies** desenvolupades a l'aula des d'una mirada pedagògica i que contempli la veu de tots els agents que formen part de la comunitat educativa, també la dels infants i adolescents. Que contempli objectius mesurables sobre el procés d'aprenentatge i dels resultats educatius que s'esperen per nivell i, al mateix temps, vetllar pel benestar de l'alumnat i l'equip educatiu. En aquest sentit i en termes concrets es proposa:

- Promoure una millor articulació de les metodologies d'ensenyament i aprenentatge en la **transició de primària a secundària**.
 - Revisar la distribució de les assignatures juntament amb la metodologia desenvolupada segons el moment del dia que es desenvolupin.
 - Introduir activitats físiques a primera hora del matí.
 - Introduir el temps de migdia i menjador escolar en horari interlectiu, escurçant la seva durada, per optimitzar el temps disponible i situar aquest temps en un horari que sigui saludable per a l'alumnat. Defugir de la concepció de “servei” de menjador i transformar aquest **temps de migdia com un espai educatiu, gratuït i universal**.
 - En el cas de secundària, convertir els temps de pati matinal en temps lectiu i reconsiderar la distribució i quantitat de descansos durant la jornada.
 - **Replantejar el volum de les tasques escolars i els espais on es desenvolupen**. S'hauria de prioritzar que l'alumnat pugui tenir el reforç necessari dins el temps lectiu amb un acompanyament personalitzat d'acord amb les seves necessitats. En aquest sentit, també cal ampliar i garantir l'accés al reforç escolar i d'idiomes (inclòs el català quan l'alumnat no el parla) desenvolupat per professionals qualificats.
- Reivindicar les escoles i instituts públics com espais protectors i educatius tant als matins com a les tardes i, per tant, **ampliar l'imaginari cap a temps educatiu en detriment de temps escolar**.
 - **Facilitar l'accés de l'alumnat a activitats esportives i culturals** dins del centre educatiu, també a secundària.
 - Posar al centre la **importància de l'oci, el temps lliure, l'activitat física periòdica i la socialització** per la infància i l'adolescència quan es dissenyen les jornades educatives.

Finalment, tal com es va concloure en el primer estudi de l'aFFaC, cal repensar **noves tipologies de jornades educatives on la qualitat i l'educació inclusiva es prioritzin**. Aquestes jornades haurien de trencar amb el binomi de jornada continuada i partida, promovent un model més flexible i que sigui capaç d'adaptar-se a les diverses necessitats dels infants i adolescents a més de les recomanacions que ens aporta l'evidència científica. Això implica abordar aspectes com l'excessiva càrrega lectiva, garantir més temps disponible a les tardes, adaptar l'hora d'inici de la jornada escolar d'acord amb les necessitats dels infants i adolescents, i dissenyar horaris que tinguin en compte les necessitats específiques segons les diferents edats de l'alumnat.



5. Bibliografia

- Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, Volume 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>.
- aFFaC. (2023). *Anàlisi sobre menjador escolar i temps de migdia*. Barcelona.
- aFFaC. (2024). *Anàlisi de l'inici del curs escolar 2024/25 a Catalunya*. Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona. (2007). *Què és la sisena hora?* Barcelona. Recollit de https://ajuntament.barcelona.cat/consellescolarmunicipal/sites/default/files/pdf/B2_XXXXXXXXXXXXX.pdf
- Alonso Ruiz, R. A., Sáenz de Jubera Ocón, M., & Sanz Arazuri, E. (2020). Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 415-433. doi: 10.22550/REP78-3-2020-01.
- Anastasiades, P. G., da Vivo, L., Bellesi, M., & Jones, M. W. (2022). Adolescent sleep and the foundations of prefrontal cortical development and dysfunction. *Progress in Neurobiology*, 218(102338). Recollit de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0301008222001241>
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *Relieve*, 27(1), art. 3. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>.
- Baute Martín, C., Rojas Rodríguez, R., Cruz Santana, V., & Castañedo García, P. J. (2024). Conducta alimentaria entre abuelos/as y nietos. Análisis de carga glucémica, IMC y otras variables sociodemográficas. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 105-116. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v2.2700>
- Berry-Cabán, C. S., Beltran, T. A., Han, R. H., McKiernan, S. P., & Choi, S. (2023). Sweet dreams, bright futures: the relationship between sleep duration and health, income and education. *Discover Social Science and Health*, 3(26), 3-26. doi:<https://doi.org/10.1007/s44155-023-00058-w>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- BOE. (2021). *Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. Recollit de núm. 134, de 05/06/2021: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con/>
- Bourke, R., & Loveridge, J. (2018). (2018). Using student voice to challenge understandings of educational research, policy and practice. Radical collegiality through student voice: Educational experience, policy and practice. *A Radical Collegiality through Student Voice* (p. 1-16). DOI:10.1007/978-981-13-1858-0_1.
- Consell Escolar de Catalunya. (2020). *El temps a l'educació. Document 2/2020, aprovat pel Ple del Consell Escolar de Catalunya el 28 d'abril de 2020*. Recollit de https://projectes.xtec.cat/consescat/wp-content/uploads/usu694/2020/04/Temps-a-l%E2%80%99educaci%C3%B3_web.pdf
- Consorti d'Educació de Barcelona. (2023). *Informe sobre el servei de menjador dels centres educatius. Centres públics d'ensenyaments obligatoris Curs 2022-2023*.
- Departament d'Educació i Formació Professional. (2020). *Experiència pilot: jornada contínua a les escoles d'educació infantil i primària*. Recollit de <http://www.escolafontrubia.cat/media/resultat-proves-pilot-jornada-conti%C3%81nua-a-25-escoles-2020.pdf>
- Departament d'Educació i Formació Professional. (2024). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres: Organització del temps escolar*. Recollit de https://documents.espai.educacio.gencat.cat/IPCNormativa/DOIGC/ORG_Temps_escolar.pdf
- Departament d'Educació i Formació Professional. (sense data). *Ús dels telèfons mòbils als centres educatius*. Recollit de Preguntes freqüents: https://documents.espai.educacio.gencat.cat/documents_publics/20240130-Presentacio-sobre-us-mobils-centres-educatius.pdf
- Díaz-Morales, J. F., & Escribano, C. (2015). Social jetlag, academic achievement and cognitive performance: Understanding gender/sex differences. *Chronobiology International*, 32(6), 822-831. doi:<https://doi.org/10.3109/07420528.2015.1041599>
- Dikker, S., Hagens, S., Bevilacqua, D., Davidesco, I., Wan, L., Kaggen, L., Poeppel, D. (2020). Morning brain: real-world neural evidence that high school class times matter. *ocial Cognitive and Affective Neuroscience*, 15(11), 1193-1202. Recollit de <https://doi.org/10.1093/scan/nsaa142>

- Dockrill, P. (23 / desembre / 2019). *Here's What Happened When a High School in Germany Let Students Start 1 Hour Later*. Recollit de Science Alert: <https://sciencealert.com/here-s-what-happened-when-a-high-school-in-germany-let-students-start-1-hour-later/>
- Duran, D., Huguet, T., & Oller, M. (26 / gener / 2022). Docència compartida: Aprenentatge docent entre iguals per a l'atenció a la diversitat. Recollit de <https://www.youtube.com/watch?v=Co4wHFjhnoM>
- DW Español. (1 / junio / 2024). *En Alemania, el colegio empieza sobre las 8 de la mañana. Para muchos adolescentes, en plena revolución hormonal, eso es demasiado temprano... Por eso un colegio del oeste de Alemania permite el horario flexible a sus alumnos*. Recollit de Pàgina de Instagram de DW Español: <https://www.instagram.com/reel/C7r98BMv1z0/?igsh=dXY1NDQ4YWRoNXln/>
- Educo. (24 / maig / 2022). *¿Cómo la escuela debe proteger a los niños y niñas?* Recollit de Aprendiendo Juntos. Cuadernos de valores: <https://www.educo.org/blog/como-la-escuela-debe-proteger-a-la-infancia/>
- Educo. (24 / maig / 2022). *¿Cómo la escuela debe proteger a los niños y niñas?* Recollit de Aprendiendo Juntos. Cuadernos de valores: <https://www.educo.org/blog/como-la-escuela-debe-proteger-a-la-infancia/>
- Educo. (2023). *Recetas que educan: Los 10 ingredientes de una buena política de becas y ayudas al comedor escolar*.
- Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. (2024). *Propostes de política pública en matèria educativa 24/25*. <https://www.mrp.cat/admin/magatzem/inicides/propostes-politica-publica2425.pdf>.
- García de la Barrera, N. (2007). *Què és la sisena hora?* Consell Escolar Municipal de Barcelona. Recollit de https://ajuntament.barcelona.cat/consellescolarmunicipal/sites/default/files/pdf/B2_DXXXXXXXXXXXXXXXX.pdf
- García-Henche, B., & Yang, M. (2022). The Spanish Language as a Cultural and Touristic Resource for the Chinese Market to Develop Quality Education. *Frontiers in Psychology*, 12. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.815350>
- Generalitat de Catalunya. (2022). *Informe de resultats de l'enquesta de seguretat pública de Catalunya 2022*. Recollit de https://interior.gencat.cat/ca/el_departament/publicacions/seguretat/estudis-i-enquestes/enquesta_de_seguretat_publica_de_catalunya/enquesta-de-seguretat-publica-de-catalunya-2022/

- Gromada, A., & Shewbridge, C. (2016). Student Learning Time: A Literature Review. *OECD Education Working Papers No.127*. Recollit de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jm409kqkqh-en.pdf?expires=1730207118&id=id&accname=guest&checksum=6B5804DF60854004887A3DDA6A335B74>
- Gupta, R., Dutt Kandpal, S., Goel, D., Mittal, N., Dhyani, M., & Mittal, M. (2016). Sleep-patterns, co-sleeping and parent's perception of sleep among school children: Comparison of domicile and gender. *Sleep Science*, 9(3). doi:<https://doi.org/10.1016/j.slsci.2016.07.003>
- Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50-58. doi:<https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.07.007>
- Hartley, S., Royant-Parola, S., Zayoud, A., Gremy, I., & Matulonga, B. (2022). Do both timing and duration of screen use affect sleep patterns in adolescents? *PLoS ONE*, 17(10). doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276226>
- Hospital Sant Joan de Déu. (2024). *L'aprenentatge i els trastorns del neurodesenvolupament. Claus per evitar el fracàs escola*. Barcelona. Recollit de <https://apps.sjdhospitalbarcelona.org/infocap/ca/informe-faros-aprenentatge-trastorns-neurodesenvolupament-claus-fracas-escolar/#/>
- INE. (30 / novembre / 2020). *Encuesta sobre el gasto de los hogares en educación. Curso 2019-2020*. Recollit de Instituto Nacional de Estadística: https://ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176983&idp=1254735573113
- Ivàlua. (2024). *Evidències sobre diferents models de jornada escolar*. Recollit de Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques: <https://ivalua.cat/es/node/5878/>
- L'Observatori FAROS. (2024). *L'aprenentatge i els trastorns del neurodesenvolupament. Claus per evitar el fracàs escolar*. <https://apps.sjdhospitalbarcelona.org/infocap/ca/informe-faros-aprenentatge-trastorns-neurodesenvolupament-claus-fracas-escolar/#/>: Unitat de Trastorns de l'Aprenentatge Escolar i Escola de Salut SJD.
- Martínez Vicente, M., & Valiente Barroso, C. (2020). Extracurricular activities and academic performance: differences by gender and public and charter school. *MLS Educational Research*, 4(1). doi:<https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.286>

- Mateos Inchaurredo, A., Vaquero Tió, E., Urrea Monclús, A., & Parra Ramajo, B. (2020). Contar con la infancia en situación de riesgo en los procesos de investigación: Pasos hacia la coproducción. *A Sociedad e Infancias. Volumen 4* (p. 87-98).
- Mavrina, L., & Timeryanova, L. N. (2020). Hygienic substantiation of the daily regimen and weekly dynamics of the working capacity of middle-level students. *Sanitarnyj vrač (Sanitary Doctor)*(10), 54-60. doi:10.33920/med-o8-2010-06
- Metsäpelto, R.-L., & Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 10-33. Recollit de https://www.researchgate.net/publication/272479625_The_benefits_of_extracurricular_activities_for_socioemotional_behavior_and_school_achievement_in_middle_childhood_An_overview_of_the_research
- Mireku, M. O., Barker, M. M., Mutz, J., Dumontheil, I., Thomas, M. S., Rösli, M., . . . Toledano, M. B. (2019). Night-time screen-based media device use and adolescents' sleep and health-related quality of life. *Environment International*, 124, 66-78. doi:<https://doi.org/10.1016/j.envint.2018.11.069>
- Moreno, J. M., & Martínez, Á. (2023). Educación en la Sombra en España: Una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad del centro y Comunidad Autónoma. *EsadeEcPol Brief*(35).
- Moreno-Aznar, L. A., Vidal Carou, M., López-Sobaler, A. M., Varela Moreiras, G., & Moreno Villegas, J. M. (2021). Papel del desayuno y su calidad en la salud de los niños y adolescentes en España. *Nutrición Hospitalaria*, 38(2), 296-409. doi:<https://dx.doi.org/10.20960/nh.03398>
- Nacions Unides. (1989). *Convenció sobre els drets de l'infant*. Recollit de https://jocdelsdrets.gencat.cat/assets/pdf/Convencio_drets_infancia.pdf
- Nash, R. (2020). *The InterActive Classroom: Practical Strategies for Involving Students in the Learning Process*. doi:<https://doi.org/10.4135/9781544394183>
- Neumark-Sztainer, D., Story, M., Larson, N. I., Fulkerson, J. A., & Eisenberg, M. E. (2010). Family meals and adolescents: what have we learned from Project EAT (Eating Among Teens)? *Public Health Nutrition*, 13(7), 1113-1121. doi:10.1017/S1368980010000169

- Organització Mundial de la Salut [OMS]. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Recollit de <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128/>
- Özcan, M. (2022). Student absenteeism in high schools: factors to consider. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *32*(1), 65-81. doi:<https://doi.org/10.1017/jgc.2020.22>
- Paruthi, MD, S., Brooks, MD, L. J., D'Ambrosio, MD, C., Hall, PhD, W. A., Kotagal, MD, S., Lloyd, MD, R. M., . . . Troeste, DO, M. M. (2016). Consensus Statement of the American Academy of Sleep Medicine on the Recommended Amount of Sleep for Healthy Children: Methodology and Discussion. *JCSM Journal of Clinical Sleep Medicine*, *12*(11), 1549-1561. doi:<https://doi.org/10.5664/jcsm.6288>
- Peña-Jorquera, H., Campos-Nuñez, V., Sadarangani, K. P., Ferrari, G., Jorquera-Aguilera, C., & Cristi-Montero, C. (2021). Breakfast: A Crucial Meal for Adolescents' Cognitive Performance According to Their Nutritional Status. The Cogni-Action Project. *Nutrients*, *13*(4). doi:<https://doi.org/10.3390/nu13041320>
- Perrault, A. A., Bayer, L., Peuvrier, M., Afyouni, A., Ghisletta, P., Brockmann, C., . . . Sterpenich, V. (2019). Reducing the use of screen electronic devices in the evening is associated with improved sleep and daytime vigilance in adolescents. *SLEEP Advances*, *42*(19), 1-10. doi:<https://doi.org/10.1093/sleep/zsz125>
- Pires-Lima, C., Figueiredo, M. H., & Guedes, V. (2023). Children's fear and sleep: what is the relationship. *European Psychiatry*. doi:<https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.1504>
- Robles-Moreno, V., López-Orleans, A., Gasull, L., & Safont, L. (2023). *La jornada escolar a debat: més enllà del binomi contínua-partida*. aFFaC. Recollit de <https://affac.cat/affac/la-jornada-escolar-a-debat/>
- Rodriguez-Stanley, J., Alonso-Ferres, M., Zolioli, S., & Slatcher, R. (2020). Correction to Rodriguez-Stanley et al. (2020). *Journal of Family Psychology*, *34*(7), p. 845. doi:<https://doi.org/10.1037/fam0000800>
- Serveis de Salut de l'Ajuntament de Barcelona. (2024). Estratègies perquè les polítiques de temps arribin a tothom. *Time Use Week 2024. Avançant en el dret al temps per a tothom*. Barcelona.
- Shalani, B., Azadfallah, P., & Farahani, H. (2021). Correlates of Screen Time in Children and Adolescents: A Systematic Review Study. *Journal of Modern Rehabilitation*, *15*(4), 187-208.

- Shier, H. (2019). An analytical tool to help researchers develop partnerships with children and adolescents. A. I. Berson, M. Berson, & C. G. (eds), *Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency* (p. 295-316). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Torenbeek, M., Jansen, E. P., & Hofman, W. (2011). How is the approach to teaching at secondary school related to first-year university achievement? *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(4), 351-370. Recollit de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2011.577788>
- Valle, A., Bibiana Regueiro, Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Freire, C. (2015). Homework involvement and motivation in elementary school students according to academic achievement and grade. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, p. 345-355. doi:<https://doi.org/10.3390/ejihpe5030031>
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(2), p. 562-569. doi:<https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Van Lippevelde, W., Bere, E., Verloigne, M., van Stralen, M. M., De Bourdeaudhuij, I., Lien, N., . . . Maes, L. (2014). The role of family-related factors in the effects of the UP4FUN school-based family-focused intervention targeting screen time in 10- to 12-year-old children: the ENERGY project. *BMC Public Health*. doi:10.1186/1471-2458-14-857
- Waters, S., Lester, L., & Cross, D. (2014). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *J Adolesc Health*, 54(5), 543-549. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.10.012
- White, A. M., & Gager, C. T. (2007). Idle Hands and Empty Pockets? Youth Involvement in Extracurricular Activities, Social Capital, and Economic Status. *Youth & Society*, 39(1), 75-111. doi:<https://doi.org/10.1177/004418X06296906>

aFFac

ASSOCIACIONS FEDERADES
DE FAMÍLIES D'ALUMNES
DE CATALUNYA

Carrer de Cartagena, 245 àtic. | 08025, Barcelona

+34 934 357 686 | affac@affac.cat

facebook.com/affac.cat | twitter.com/affac_cat | instagram.com/affac.cat